Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8170505
Centre d'intérêt: 01

Connaissance des principaux modèles théoriques d'éducation / Gaétan Y. Allard, René Hivon, Gilbert Leclerc, Hélène Méhu, Gérard Poulin, Marcel Riendeau ; [pour le Conseil supérieur de l'éducation]. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, Service général des communications, 1974.
v, 159 p. ; 24 cm.

Code: 50-2010. Bibliographie: p. 141-159.

Cote Dewey: 371.3/C752 Cote LC: LB/1025.2

Descripteur(s): *Théorie de l'éducation *Pédagogie *Modèle *Pédagogie traditionnelle *Enseignement par objectifs *Enseignement individualisé *Enseignement de groupe *Education permanente *Pédagogie institutionnelle

Identificateur(s) de nom: *Université de Sherbrooke (Québec) *Lobrot, Michel

Identificateur(s) de sujet: *Enseignement systématique *Courant puérocentrique *Courant sociocentrique

Recherche sur les caractéristiques et les mérites respectifs des divers modèles pédagogiques qui se disputent la faveur du monde de l'enseignement. Réalisée pour le Conseil supérieur de l'éducation, l'étude prend son point de départ dans le concept d'éducation permanente qu'elle commence par définir. Suit une présentation des deux conceptions pédagogiques antagonistes de l'heure, la pédagogie traditionnelle centrée sur le maître et la pédagogie nouvelle centrée sur l'élève ou sur le groupe. Quatre différents modèles qui en découlent sont ensuite examinés: le courant traditionnel - l'enseignement systématique - le courant puérocentrique - le courant sociocentrique.

L'école doit orienter son action vers le développement complet de l'étudiant et chercher à l'éduquer, non seulement à l'instruire. Les auteurs mettent de l'avant une approche andragogique, fondée sur les exigences de l'éducation permanente, que les différents modèles examinés peuvent recouper. Centrée sur le processus personnel d'apprentissage, elle s'appuie sur quatre postulats: le passage graduel de l'état de dépendance à celui d'auto-dirigisme - l'expérience comme base de tout apprentissage - le respect du rythme et du cheminement de la personne - l'apprentissage comme conséquence d'un besoin et d'un problème surgis de l'expérience de la personne.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170505

CONNAISSANCE des PRINCIPAUX MODÈLES THÉORIQUES d'ÉDUCATION

E D U Q 8170505

CONNAISSANCE DES PRINCIPAUX MODELES THEORIQUES D'EDUCATION

Gaétan Y. Allard
René Hivon
Gilbert Leclerc
Hélène Méhu
Gérard Poulin
Marcel Riendeau

Août, 1974

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
8e étage
Québec, G1R 5A5

Publications parues dans la même série:

- Le Collège - synthèse de la consultation sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Francine Hallé.

- Les attentes des étudiants de niveau collégial, traduction scolaire d'un milieu socio-économique, Paul Béland, mai 1974.

- Attitudes des étudiants du collégial face à leur activité et à leur contexte scolaires, Léon Bernier.

Dépôt légal: 1er trimestre 1976

Bibliothèque nationale du Québec

AVANT-PROPOS

La recherche menée par un groupe de professeurs de l'Université de Sherbrooke sur les principaux modèles théoriques d'éducation s'inscrit parmi les études confiées à divers chercheurs par le Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des travaux du Comité d'étude sur l'enseignement collégial qui a produit le rapport "LE COLLEGE - Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial".

Il est certain qu'un tel type de recherche est un apport fondamental à cette étude du Conseil qui se veut à la fois bilan et prospective d'un niveau spécifique du système d'éducation.

La démarche des auteurs s'est faite indépendamment du travail du Conseil conduit par son Comité d'étude sur l'enseignement collégial. Si les résultats du présent document ont été matière à réflexion pour les membres du Conseil, il faut souligner que sa conception et ses conclusions demeurent l'unique responsabilité des chercheurs qui l'ont réalisé.

Cependant, le Conseil supérieur pense qu'il est très souhaitable de publier certains des travaux qu'il commande, de manière à en faire bénéficier les chercheurs et les éducateurs intéressés par les mêmes sujets.

AVERTISSEMENT

En guise d'avertissement nous voudrions souligner certaines réserves et limites qui hypothèquent la présente étude. Nous suggérons ainsi au lecteur d'adopter face au texte une attitude qui s'accorde mieux avec l'intention et l'offrande réelles des auteurs.

La nature du mandat qui nous a été confié (inventaire et synthèse des principaux modèles théoriques d'éducation) facilitait la division du travail entre les membres de l'équipe mais augmentait dans la même mesure le risque de pécher contre l'esthétique du style. Ainsi avions-nous présenté en août 1974 un document provisoire en pièces détachées. Pour répondre aux exigences d'une éventuelle publication, nous avons réaménagé le texte sans toutefois réussir à en "uniformiser" le style. Nous nous en excusons auprès du lecteur.

Quant au contenu, nous avons dû délibérément en limiter l'étendu et la profondeur. Les préoccupations individuelles des membres de l'équipe en ont justifié pour une bonne part la nature et la portée.

L'ésotérisme des savoirs particuliers qui alimentent "aristocratiquement" la philosophie et l'étude de l'éducation nous a confronté à un sérieux problème de langage.

Dans un contexte plus général, comme celui qui situe la présente étude, il est particulièrement difficile, pour ne pas dire impossible, d'éliminer confusion et impropriété de termes. L'ambiguïté de certains concepts qui tient à la fois d'abus de langage et de confusion de visées axiologiques aurait nécessité un long exercice de purification du langage "scientifico-éducationnel" que nous n'avions guère le temps d'entreprendre.

Marcel Riendeau
coordonnateur de la recherche

TABLE DES MATIERES

	Page
INTRODUCTION	1
LES FINALITES D'UNE EDUCATION PERMANENTE (ESSAI D'OPERATIONNALISATION DU CONCEPT)	6
Introduction	7
Méthodologie	8
Le concept d'éducation permanente et l'idée de totalité	11
Les finalités d'une éducation permanente	16
CONCEPTIONS PEDAGOGIQUES: PEDAGOGIE TRADITIONNELLE ET PEDAGOGIE NOUVELLE	21
MODELES OU COURANTS PEDAGOGIQUES	31
Les courants traditionnel et traditionnel "renové"	34
L'enseignement systématique	35
Conclusion	66
L'éducation centrée sur la personne ou le courant puerocentrique	71
L'éducation centrée sur le groupe ou le courant sociocentrique	78
CONCLUSION	86
ANNEXES	
I: LES FINALITES D'UNE EDUCATION PERMANENTE.	89
II: POUR UNE PEDAGOGIE INSTITUTIONNELLE, Manifeste inédit de Michel Lobrot	97
III: L'EDUCATION CENTREE SUR LA PERSONNE, L'EDUCATION CENTREE SUR LE GROUPE	115
BIBLIOGRAPHIE	
Les finalités d'une éducation permanente	141
Conceptions pédagogiques	146
L'enseignement systématique	147
L'éducation centrée sur le personne - L'éducation centrée sur le groupe	153

INTRODUCTION

L'éducation subit diverses influences, elle est soumise aux transformations des mentalités, à l'évolution des sciences et des techniques, aux déplacements des valeurs qu'elle véhicule et aux impératifs socio-économiques.

L'éducation est centrée tantôt sur la personne, tantôt sur la société, elle est parfois le reflet de la société, parfois elle en est le moteur de changement.

La plupart des hommes ne sont pas suffisamment équipés pour répondre aux conditions et aléas d'une vie vécue dans la seconde moitié du XXe siècle.

Il en résulte que l'éducation pour répondre vraiment aux exigences actuelles doit rejoindre la pluri-dimensionnalité de la personne. On peut facilement entrevoir les profondes transformations que ces simples considérations impliqueraient sur le milieu scolaire: privilégier les méthodes et les programmes d'éducation centrés sur la personne réelle de l'étudiant et dont le point de départ et le point d'arrivée sont des situations et des problèmes réels, afin d'amener l'étudiant à comprendre le milieu où il vit, à l'utiliser et à l'apprécier; assouplir le système éducatif et en favoriser la rapidité d'ajustement aux besoins nouveaux des étudiants et de la société, etc.

Ce phénomène de mutation a aussi de profondes conséquences sur la manière d'envisager la substance même de l'acte éducatif.

Dans un monde relativement stable, l'acte éducatif pouvait se limiter à la transmission de connaissances et au développement d'un certain nombre d'habiletés et d'attitudes qui permettaient à l'individu de "faire son chemin dans la vie" et de jouer son rôle dans la société.

Il n'en va plus ainsi maintenant. Non seulement doit-on permettre à l'individu la mise à jour constante de ses connaissances, la possibilité d'acquérir de nouvelles

habiletés ou d'améliorer les anciennes, la capacité de changer ses attitudes et son comportement, mais on doit se préoccuper surtout de développer chez lui une qualité fondamentale sans laquelle il deviendrait un être constamment dépendant du système éducatif: L'éducabilité. Celle-ci consiste dans la capacité de se développer durant toute la durée de son existence et dans toutes les sphères de sa personnalité. Elle exige qu'on développe notamment chez l'individu la capacité d'apprendre à apprendre et la créativité; qu'on mette l'accent sur les méthodes favorisant progressivement l'autonomie dans l'éducation; qu'on favorise la participation à la gestion et aux décisions concernant l'éducation; qu'on mette l'accent sur les structures et les méthodes de pensée plus que sur les contenus, etc.

Or les occasions de s'éduquer dans le monde actuel ne manquent pas. La science et la technologie ont multiplié ces possibilités: la presse, la radio, les livres, les revues, la télévision, le cinéma, les documents visuels ou sonores, etc. peuvent devenir autant d'occasions de parfaire son éducation. Force est donc de constater que l'éducation n'est plus le monopole exclusif des institutions scolaires. Toute la société est appelée à devenir éducative en ce sens que tous les secteurs ou niveaux susceptibles d'avoir une fonction éducative doivent devenir conscients de ce rôle nouveau et l'assumer pleinement.

Ceci entraîne une revision profonde du rôle traditionnel des institutions scolaires dans le sens d'une démonopolisation du "pouvoir éducatif" qu'elles détenaient jusqu'alors en même temps qu'un effort pour articuler verticalement aussi bien qu'horizontalement toutes les composantes éducatives de la société en un système intégré où chaque élément coopère avec l'autre pour répondre aux besoins d'éducation de l'homme moderne.

Le changement profond qui affecte la société moderne conduit à autre chose qu'un simple remodelage plus ou moins superficiel de notre système scolaire. Il amène une revision radicale de nos conceptions et de nos pratiques éducatives.

C'est en fonction de cette revision des conceptions et pratiques éducatives que nous avons entrepris ce travail

portant sur les diverses conceptions pédagogiques que nous retrouvons dans les milieux scolaires.

Nous décrirons, en premier lieu, le concept d'éducation permanente car la plupart des modèles pédagogiques qui sont appliqués dans les écoles nous semblent s'aligner sur les conceptions de l'homme et de la société que véhicule ce concept.

Après avoir complété cette présentation du concept d'éducation permanente, nous nous pencherons sur deux conceptions pédagogiques qui s'affrontent à l'heure actuelle dans les milieux scolaires: la pédagogie traditionnelle, qui prend comme point de départ de l'acte éducatif le maître, et la pédagogie nouvelle qui présente l'étudiant ou le groupe-classe comme l'initiateur de cet acte. Elles défendent des visions différentes des rapports société-école et maître-élève. Nous nous attarderons sur la pédagogie nouvelle avec l'étude plus approfondie de la pédagogie institutionnelle, fondée sur l'autogestion.

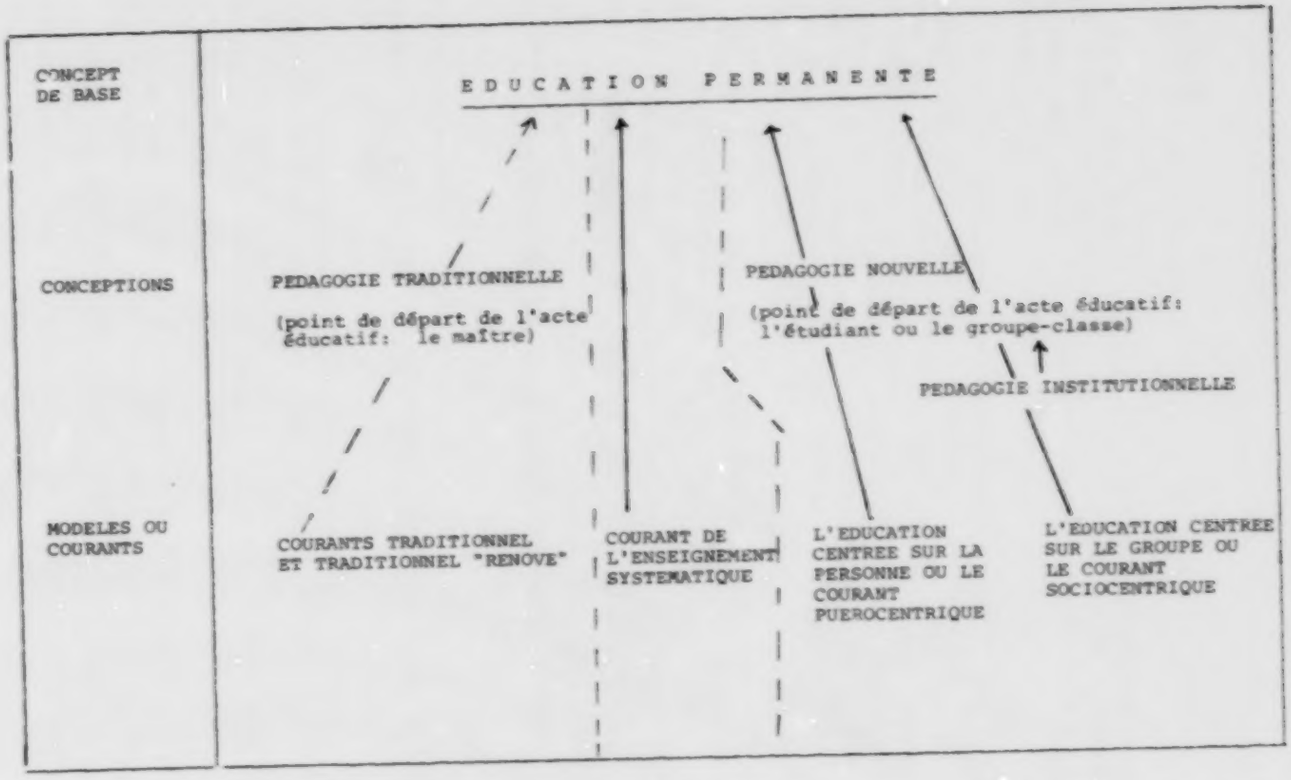
Nous examinerons enfin quatre différents modèles ou courants pédagogiques appliqués à l'heure actuelle en éducation. Le premier modèle à être présenté, le courant traditionnel et sa version révisée, le courant traditionnel "rénové", qui s'inspirent de la pédagogie traditionnelle, comme leur nom l'indique, ne répondent que très partiellement aux objectifs de l'éducation permanente.

Quant au deuxième modèle, l'enseignement systématique, il prend lui aussi comme point de départ de l'acte éducatif le maître, quoique à partir d'une approche très différente de celle du courant traditionnel mais il allie très tôt - et d'une façon serrée - l'étudiant à cet acte. L'enseignement systématique répond ainsi en cela aux objectifs de l'éducation permanente.

Quant aux deux autres modèles, le courant puérocentrique, qui centre l'éducation sur la personne, et le courant sociocentrique, qui la centre sur le groupe-classe, ils appliquent le concept d'éducation permanente.

Avec ce tableau des quatre modèles qui nous semblent

les plus représentatifs des courant actuels en pédagogie, nous aurons complété la tâche que nous nous étions assignés. Mais, comme le souligne J.M. Gabaude, il importe de se rappeler qu'un ouvrage de pédagogie ne saurait être achevé et que ses conclusions ne peuvent qu'être apéritives.


CONCEPT DE BASE
EDUCATION PERMANENTE
CONCEPTIONS
PEDAGOGIE TRADITIONNELLE
(point de départ de l'acte éducatif: le maître)
PEDAGOGIE NOUVELLE
(point de départ de l'acte éducatif: l'étudiant ou le groupe-classe)
PEDAGOGIE INSTITUTIONNELLE
MODELES OU COURANTS
COURANTS TRADITIONNEL ET TRADITIONNEL "RENOVE"
COURANT DE L'ENSEIGNEMENT SYSTEMATIQUE
L'EDUCATION CENTREE SUR LA PERSONNE OU LE COURANT PUEROCENTRIQUE
L'EDUCATION CENTREE SUR LE GROUPE OU LE COURANT SOCIOCENTRIQUE

LES FINALITES D'UNE EDUCATION PERMANENTE

(ESSAI D'OPERATIONNALISATION DU CONCEPT)

INTRODUCTION

Il n'aura fallu qu'une dizaine d'années pour que le concept d'éducation permanente prenne corps et en vienne à être désigné comme "l'idée maîtresse des politiques éducatives pour les années à venir" (1).

Il faut convenir pourtant que la phase d'élaboration du concept est loin d'être terminée. Plusieurs études récentes publiées par l'Unesco soulignent que les deux tâches principales continuent d'être l'analyse théorique du concept et l'étude des problèmes que pose son institutionnalisation (2). Beaucoup d'études se sont attaquées à la seconde de ces tâches, peu ont tenté de pousser plus avant l'analyse théorique du concept (3).

La présente partie a précisément pour but de clarifier et d'opérationnaliser le concept sur le plan théorique. D'abord, nous indiquerons la méthode utilisée pour, ensuite, analyser les divers aspects du contenu du concept pour en dégager l'élément qui en fait l'unité et, enfin, tenter de définir les "composantes" du concept et montrer l'utilisation qu'on peut en faire pour l'analyse d'une situation ou d'une théorie éducative.

---

(1) FAURE, E. et alii. Apprendre à être. Unesco-Fayard, 1972, p. 206.

(2) Cf. le Rapport du Directeur général sur l'activité de l'organisation en 1970. Addendum: Bilan général de l'année internationale de l'éducation, p. 10. Paris, Unesco, 1971; PARKYN, G.W. Vers un modèle conceptuel d'éducation permanente. Unesco, 1973.

(3) Un premier effort en ce sens a été réalisé pour le compte de l'Unesco par R.H. DAVE dans son intéressante étude: "Education permanente et programme scolaire". 1973. L'auteur s'applique à définir les caractéristiques intellectuelles de l'éducation et à en indiquer les implications sur le programme scolaire.

METHODOLOGIE

Puisque notre principal effort consistera à opérationnaliser le concept d'éducation permanente, il importe dès le départ de dire ce que nous entendons par concept opérationnel et par quelle méthode nous comptons mener à bien ce genre d'étude.

Un concept est opérationnel si les éléments qui le composent sont définis de manière telle qu'on peut identifier rapidement ce qu'il désigne en réduisant au minimum les risques d'erreur. Cela suppose que chacun des éléments entrant dans la définition du concept sont non seulement identifiés de façon claire et objective, mais qu'ils sont formulés de telle sorte que pris tous ensemble, ils permettent de discerner, sans erreur, si ce qu'il désigne répond ou non au concept et dans quelle mesure il s'en approche ou s'en écarte.

Opérationnaliser un concept consiste justement à préciser les éléments de sa définition à un point tel que celle-ci devienne en quelque sorte un instrument permettant d'observer avec rigueur les phénomènes qui s'y rapportent (1).

---

(1) Nous faisons une nette distinction entre l'opérationnalisation d'un concept et l'opérationnalisation de l'action destinée à implanter ce concept. On a souvent tendance à parler indistinctement de l'une et de l'autre. Pourtant, le concept d'éducation permanente exprime d'abord une visée vers laquelle doit tendre toute éducation. Opérationnaliser le concept, consistera donc avant tout à préciser de manière telle les finalités d'une éducation permanente qu'il devienne possible de juger dans quelle mesure telle situation ou tel système d'éducation est orienté de fait dans la ligne d'une éducation permanente. L'opérationnalisation des objectifs et des moyens vise au contraire une action à entreprendre. Elle ne saurait être menée à bien qu'après un effort d'opérationnalisation du concept. Malgré l'urgence d'en arriver le plus tôt possible à une opérationnalisation des objectifs et des moyens conduisant à l'implantation de l'éducation permanente, nous devons passer obligatoirement par la première étape qui consiste à définir les finalités impliquées par le concept. C'est cette première tâche que nous avons voulu aborder dans le cadre de cette partie du travail.

Pour cela, il faut que chaque élément de la définition désigne des réalités observables.

Ainsi, le concept d'adulte peut être défini de mille et une façons plus ou moins opérationnelles. Si je suis au service d'un organisme d'éducation des adultes, et que je définisse l'adulte comme "celui qui a atteint sa maturité", je n'ai pas été d'une grande utilité. Il est impossible en partant d'une telle définition de décider rapidement et sans risque d'erreurs si telle personne est adulte ou non. Pour arriver à ce résultat, il faudrait d'abord indiquer clairement quels sont les critères observables de la maturité. Au contraire, si je définis l'adulte comme "celui dont la fonction socio-économique principale est autre que celle d'étudiant" j'ai fourni un critère permettant de discerner sans grand risque d'erreurs qui est adulte et qui ne l'est pas. J'ai donc rendu opérationnel le concept d'adulte.

Juger de la valeur d'une définition uniquement à partir de son caractère opérationnel serait cependant commettre une grave erreur. Il existe une étape antérieure à l'opérationnalisation d'un concept qui consiste à examiner si tous les éléments de la réalité signifiée se retrouvent dans la définition, et à vérifier la cohérence et l'articulation interne des éléments qui la composent. Ainsi, la définition de l'adulte proposée plus haut peut se révéler commode pour une service d'éducation des adultes, mais il n'est pas sûr qu'elle recueille tous les éléments nécessaires à une définition complète de ce qu'est réellement un adulte, ni qu'elle regroupe ces éléments divers de façon cohérente et articulée.

Notre premier effort consistera donc à rationaliser le concept.

Pour y arriver, nous commencerons par remarquer qu'un concept est le résultat d'un processus d'abstraction s'efforçant de rassembler en une seule catégorie compréhensive et universellement applicable les données éparses de la réalité.

Un des attributs essentiels du concept est l'unité. Il peut être complexe, mais cette complexité ne doit jamais impliquer une multiplicité, sans quoi on aurait affaire à

plusieurs concepts.

La première étape de l'analyse d'un concept consiste donc à retrouver l'élément fondamental qui en assure l'unité. Dans le cas de l'éducation permanente, il faudra redécouvrir, par l'analyse, l'idée fondamentale qu'exprime le concept et qui en fait l'unité, malgré la multiplicité, la diversité et la complexité des éléments qui le composent.

La seconde étape, celle de l'opérationnalisation proprement dite, consistera à isoler chacun des éléments entrant dans la définition du concept et à les formuler de manière telle qu'ils puissent servir d'instruments d'observation permettant de discerner avec facilité et exactitude ce qui correspond aux exigences d'une éducation permanente et ce qui s'en écarte.

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
8e étage
Québec, G1R 5A5

LE CONCEPT D'EDUCATION PERMANENTE ET L'IDEE DE TOTALITE

Quelle est l'idé fondamentale qui donne au concept d'éducation permanente son unité?

La liste des publications sur l'éducation permanente est déjà considérable et tend à s'allonger de jour en jour (1). Quand on s'efforce de réunir en un tout cohérent toutes les idées reliées au concept d'éducation permanente, on est étonné de leur profusion et de leur diversité. Comment continuer à parler d'un seul concept lorsqu'on vise à la fois des réalités aussi diverses que la permanence de l'éducation dans le temps, l'égalité d'accès et de chances pour tous, l'utilisation d'une technologie moderne, des méthodes pédagogiques centrées sur l'étudiant, l'alternance étude-travail, le développement de la créativité et de l'autonomie, la naissance d'une société éducative, etc.? Dans ce fourmillement d'idées, on s'est fort peu soucié d'indiquer le fil conducteur qui eût permis de comprendre. Tant qu'on n'aura pas réussi à refaire l'unité du concept, on n'aura que peu progressé dans son opérationnalisation et dans son application. Il importe donc de tenter de mettre de l'ordre en tout cela en répondant à la question: "Quelle est l'idée fondamentale autour de laquelle s'organise le concept d'éducation permanente?"

Il est incontestable qu'à l'origine, le concept a d'abord évoqué l'idée d'une éducation qui se prolonge dans le temps, qui devient coextensive à toute la durée de l'existence. Mais l'idée de permanence dans le temps conduit aussitôt à cette autre idée que l'éducation doit être accessible et ouverte à tous les groupes d'âge, à toutes les couches de la population, ainsi qu'à toutes les

---

(1) Dans sa "Bibliographie sur l'éducation permanente", l'Unesco énumère pas moins de 364 titres, déc. 1973; de leur côté, Pierre Amyot et Gaston Pineau de l'Université de Montréal analysent 302 publications dans leur répertoire bibliographique (avril 1974) en nous avertissant qu'ils n'ont retenu que les titres où l'expression "éducation permanente" se retrouvait nommément.

régions, sans quoi l'idée d'une éducation permanente dans le temps ne serait qu'un vain mot pour la plupart des personnes.

Elle évoque également l'idée d'une société totalement éducative, c'est-à-dire d'une société où tous les secteurs et tous les niveaux, qu'ils soient scolaires ou extrascolaires, sont conscients de leur fonction éducative et en assument pleinement la responsabilité. Il faut songer, en effet, que tant que l'éducation n'aura pas envahi toute la société, elle ne sera pas vraiment permanente dans le temps, puisque de larges portions de la vie d'un individu (celles consacrées au travail et au loisir, par exemple) ne pourraient pas être utilisées à parfaire son éducation.

Enfin, le concept d'une éducation permanente dans le temps évoque l'idée d'une personne qui serait capable effectivement de profiter de toutes les situations qui lui sont offertes pour continuer son éducation; qui serait elle-même apte à s'éduquer selon toutes les dimensions de sa personne et développer au maximum ses potentialités.

Ainsi, quand on y réfléchit bien, le concept d'éducation permanente connote l'idée d'une éducation qui ne serait plus limitée, ni dans le temps, ni dans l'espace, ni du côté de la personne, ni du côté de la société où elle vit. L'idée fondamentale capable de faire l'unité du concept est donc celle d'une éducation totale.

L'idée de totalité convient parfaitement au concept d'éducation permanente. Plusieurs penseurs se sont plus à souligner à la fois le caractère intégrateur et le principe organisateur de l'éducation permanente. Pour ne citer que deux exemples parmi beaucoup d'autres, mentionnons le rapport Faure et une autre publication réalisée sous l'égide de l'Unesco:

> "Le concept d'éducation permanente s'étend à tous les aspects du fait éducatif; il les englobe tous, et le tout est plus que la somme des parties. Autrement dit, l'éducation permanente n'est ni un système, ni un domaine éducatif, mais le principe sur lequel se fonde l'organisation globale d'un

système et donc l'élaboration de chacune de ses parties." (1).

"Lors de l'examen des différents projets mis en oeuvre par des Etats membres au cours de 1970, on découvrit que l'éducation permanente était le principe organisateur qui permettait de rassembler en un tout cohérent tous les aspects de l'éducation." (2).

Or précisément, l'idée de totalité fait droit à ces exigences. Elle implique, en effet, l'idée d'intégrité (en ce sens que toutes les parties nécessaires à l'ensemble s'y trouvent), celle d'unité (en ce sens que toutes les parties qui s'y trouvent forment un ensemble cohérent) et cellle d'intégralité (en ce sens que les parties et le tout se trouvent dans un état d'achèvement).

Le concept d'éducation totale tel que nous venons de le définir rejoint en tous points celui d'éducation permanente et il a l'avantage de faire apparaître clairement dès l'abord l'idée qui fait l'unité du concept (3).

Dans les publications parues jusqu'à présent sur l'éducation permanente, on ne souligne pas suffisamment que c'est cette caractéristique fondamentale qui donne au concept toute sa spécificité.

---

(1) FAURE, E. et alii. Apprendre à être. Unesco-Fayard 1972, p. 205. (Cest nous qui soulignons).

(2) PARKYN, G.W. Vers un modèle conceptuel d'éducation permanente. Unesco, 1973, p. 7. (C'est nous qui soulignons).

(3) L'expression "éducation totale" nous semblerait elle-même préférable à celle d'éducation permanente, car, contrairement à celle-ci, elle ne met pas indûment l'accent sur la seule dimension "temps".

Ce qui fait l'originalité de l'éducation permanente, c'est en effet qu'elle renonce à l'idée d'une éducation partielle, limitée dans le temps, dans l'espace, dans la société et dans la personne, et qu'elle poursuit l'idée d'une éducation qui rejoindrait en les intégrant tous les aspects et tous les moments du fait éducatif.

Toutefois, l'idée de totalité appliquée à une réalité humaine comporte nécessairement une large part d'utopie. L'homme étant par nature un être inachevé, indéfiniment perfectible, l'idée de totalité ne peut être qu'un idéal vers lequel il tend nécessairement, sans jamais pouvoir l'atteindre. Un perfectionnement total comme celui que suppose l'éducation permanente est du domaine de l'inaccessible. Ce qui est effectivement réalisable, ce n'est pas l'éducation permanente, c'est la tendance vers une éducation permanente, c'est-à-dire, comme nous venons de l'expliquer, vers une éducation qui comblerait totalement toutes les aspirations de l'homme (1).

---

(1) Sur ce côté utopique de l'éducation permanente, voici ce qu'affirme le rapport Faure: "Est-ce là une vision utopique? Oui, dans la mesure où toute entreprise qui vise à transformer des données fondamentales du sort des hommes contient nécessairement une part d'utopie; oui encore, si l'on considère que là même où pourraient se manifester dans un proche avenir de fortes volontés dans ce sens, et où les moyens d'une telle mutation se trouveraient réunis, elle ne s'opérerait assurément pas du jour au lendemain. Non pas utopique, en revanche, dans la mesure où cette perspective n'apparait pas seulement conforme aux nécessités fondamentales du monde actuel et aux lignes de forces de son évolution, mais comme préfigurée déjà par de nombreuses tentatives, de nombreux phénomènes qui se font jour un peu partout, dans des pays fort différents quant à leurs structures socio-économiques et au niveau de leur développement économique. Au demeurant, il n'est pas aussi paradoxal qu'on pourrait le croire de dire qu'il n'y a pas de bonne stratégie sans prévision utopique, en ce sens que toute vision lointaine peut être taxée d'utopie, et que pourtant il faut viser loin si l'on veut agir avec détermination et sagesse." (FAURE, Edgar et alii. Apprendre à être. p. 186).

Face à un idéal de cette sorte, la première erreur consiste à le réduire, sous prétexte de le rendre plus réaliste On ne se rend pas toujours compte qu'en le ramenant ainsi à des proportions plus "réalistes", on lui enlève précisément son caractère utopique et en conséquence sa propriété de susciter un dépassement de la situation présente.

L'autre erreur consiste, selon nous, à prendre l'utopie pour la réalité à réaliser. Attitude non moins catastrophique, qui a ordinairement pour effet d'engendrer une accumulation d'échecs déprimants.

La solution réside selon nous dans le maintien d'une tension perpétuelle entre l'objectif utopique vers lequel nous tendons (en sachant bien qu'il est utopique!) et ce que nous pouvons effectivement réaliser. Sans utopie, l'action risque d'être anémique, sans enthousiasme, sans inspiration... à la limite, une "inaction". Sans l'acceptation du réel, l'utopie n'est que rêverie, fuite dans l'irréel... à la limite, elle aussi, une "inaction".

LES FINALITES D'UNE EDUCATION PERMANENTE

La première étape de notre analyse a permis de démontrer que l'idée de totalité était à la base du concept d'éducation permanente et lui donnait son unité. Ici, l'idée d'une éducation totale implique celle d'intégrité (tous les aspects et tous les moments du fait éducatif sont pris en considération), celle d'unité (ces différents aspects et moments sont parfaitement articulés horizontalement et verticalement les uns par rapport aux autres) (1) et enfin celle d'intégralité (l'ensemble du fait éducatif de même que tous ses aspects et moments sont dans un état de complet achèvement).

La seconde étape de notre analyse du concept, celle de l'opérationnalisation proprement dite, nous conduira donc à identifier tous les aspects et moments du fait éducatif qui doivent répondre aux exigences de totalité d'une éducation permanente.

En tenant compte de ce qui précède et en prenant comme point de départ que l'éducation est un phénomène qui prend place dans la personne, nous pouvons affirmer qu'il faut et qu'il suffit pour qu'une éducation soit totale de facto que soient remplies les conditions suivantes (2):

---

(1) Concernant cette idée d'une articulation verticale et horizontale, voir l'excellente étude de G.W. Parkin: Vers un modèle conceptuel d'éducation permanente. Unesco, 1973.

(2) Nous envisageons toujours l'éducation permanente dans ses finalités non dans ses objectifs et moyens. Nous nous posons la question: "Qu'est-ce qu'implique l'idéal d'une éducation permanente dans ses composantes essentielles?" En d'autres mots, quelles finalités (utopiques) poursuit l'éducation permanente. La question de l'opérationnalisation de l'institutionalisation de l'éducation permanente relève d'une autre étude.

1. que l'éducation rejoigne la totalité de la personne;

2. que l'éducation imprègne la totalité de l'environnement physique et social de la personne;

3. que l'éducation rejoigne la totalité des moments du développemnt de la personne;

4. que l'éducation rejoigne la totalité des êtres humains (1).

L'éducation permanente entretient le projet utopique d'envahir la totalité de la personne et des personnes, la totalité de l'environnement où elles se meuvent et du temps dont elles disposent. Plus rien ne serait étranger à l'éducation. L'éducation serait devenue la vie elle-même en tant qu'orientée vers son épanouissement le plus intégral.

Chacune des quatre grandes finalités peut se subdiviser à son tour en trois sous-finalités, si l'on considère que l'idée de totalité implique toujours celles d'intégrité, d'unité et d'intégralité.

Ceci nous amène à douze sous-finalités d'une éducation permanente.

Pour qu'une éducation permanente soit effectivement réalisée, il faut donc:

A) qu'elle rejoigne la totalité de la personne, ce qui implique:

1. que tous les aspects de la personne, toutes les dimensions de son être, toutes les composantes de son activité soient effectivement développés (intégrité);

---

(1) Nous touchons du doigt une fois de plus le caractère utopique d'une éducation permanente. Il importe plus que jamais de se rappeler que seule la tendance vers cet idéal est effectivement réalisable.

2. que tous ces aspects, dimensions et composantes s'articulent les unes aux autres de manière à former un tout intégré et unifié (intégration et unité);

3. que l'ensemble de la personne et tous ses aspects, dimensions, composantes et virtualités soient portés à la perfection du développement effectivement possible (intégralité);

B) qu'elle imprègne la totalité de l'environnement de la personne, ce qui implique:

4. que toutes les parties, tous les aspects et toute la dynamique de l'environnement soient effectivement mis au service d'une éducation totale de la personne telle que décrite plus haut (intégrité):

4.1 environnement physique: que tous les espaces, tous les lieux, toutes les ressources et toutes les composantes de l'environnement physique soient aménagés de telle sorte qu'ils favorisent l'éducation totale de chaque personne;

4.2 environnement social: que chaque secteur et chaque niveau de la société, que les divers aspects de son organisation (scolaire et extrascolaire), que la dynamique de son intervention soient effectivement orientés vers la même fin;

5. que tous les niveaux et tous les secteurs de la société, que tous les éléments de son organisation scolaire ou extrascolaire s'articulent verticalement et horizontalement de manière à favoriser l'éducation totale de chaque personne (intégration et unité);

6. que la société dans son ensemble et chaque secteur ou niveau de la société assument pleinement leur fonction éducative vis-à-vis de chaque personne (intégralité);

C) qu'elle envahisse la totalité du temps disponible, ce qui implique:

7. que tous les moments du temps dont dispose la personne servent effectivement à assurer son développement maximum; qu'en aucune période de son existence ne soit entravée son évolution vers son épanouissement total (intégrité);

8. que tous les moments s'articulent et s'intègrent les uns aux autres de manière à ne constituer que les diverses étapes d'un seul projet global d'éducation (intégration et unité);

9. que les virtualités de développement que recèlent chacun de ces moments soient mises totalement à contribution (intégralité);

D) qu'elle rejoigne effectivement la totalité des êtres humains, ce qui implique:

10. que chacun des êtres humains ait accès à une éducation totale et ne se voie en aucune façon défavorisé en raison de son âge, de son sexe, de son appartenance sociale, de sa race, de sa langue, de sa croyance, de son choix de valeurs, de sa nationalité, de sa situation géographique, etc. (intégrité);

11. que tous les êtres humains et toutes les nations, par les échanges, la communication, le dialogue et la coopération, contribuent chacun pour sa part et de façon concertée à l'éducation totale de l'homme (intégration et unité);

12. que l'ensemble du genre humain considéré comme tout parvienne à l'état le plus parfait du développement qui lui est possible à chaque époque de son histoire (intégralité).

CONCLUSION

L'analyse qui précède a révélé du même coup les composantes et les intentions (finalités) majeures du concept d'éducation permanente. Nous croyons avoir ainsi atteint l'objectif visé qui consistait à proposer une façon d'opérationnaliser le concept, de manière à faciliter son utilisation comme instrument d'analyse d'une situation, d'une théorie ou d'un système éducatif.

Les douze sous-finalités dégagées du concept d'éducation permanente sont en effet autant de point de repères pour qui veut évaluer si une situation, un système concret ou une théorie d'éducation s'ajustent ou non sur les visées d'une éducation permanente. Ces finalités expriment un idéal intentionnel qui ne peut être à proprement parler "observé", puisqu'il ne fait pas partie du "réel observable" dont s'occupe la science. En revanche, ce qui peut être observé, c'est le fait éducatif. Les douze finalités peuvent alors devenir un instrument précieux d'analyse et d'observation, pourvu qu'elles soient formulées de façon à désigner des réalités observables. C'est ce que nous croyons avoir fait ici. Grâce aux catégories que nous avons identifiées, il devient possible (théoriquement du moins) de décider si telle situation éducative, telle théorie ou tel système s'aligne ou non sur les visées d'une éducation permanente. L'appareil conceptuel que nous avons mis au point permet donc d'évaluer et de critiquer les objectifs, l'organisation et l'articulation d'une théorie ou d'un système d'éducation.

CONCEPTIONS PEDAGOGIQUES:

PEDAGOGIE TRADITIONNELLE

ET

PEDAGOGIE NOUVELLE

Des conceptions diverses de l'homme et de la société, se dessinent et se structurent différents modèles nouveaux d'inter-actions pédagogiques, psychologiques et sociologiques au seind'une collectivité qu'on appelle l'école. Ce milieu n'est plus considéré, depuis quelques années, comme immuable, stable,complètement normatif. Au contraire, l'apport des différents courants d'évolution et de changement dans la société en général constitue la source de remise en question de la conception de la société, des groupements sociaux et politiques, et de l'homme aussi, d'une façon générale.

Même si l'école cherche des voies de renouveau, de modification et d'adaptation depuis le début du siècle, il n'en reste pas moins qu'elle n'a pas trouvé les structures et les orientations qui correspondent aux finalités d'une société elle-même en évolution.

"La société a résisté aux transformations de l'école. La résistance de l'école aux changements n'est pas systématiquement ressentie dans le sens d'une inadaptation de celle-ci aux transformations sociales. Il y a donc un équilibre à trouver entre les transformations scolaires et les transformations sociales afin d'éviter l'instauration de rapports stériles qui détruisent les efforts de progression et renforcent les systèmes de défenses"(1).

Pour expliquer les origines de l'esprit conservateur de l'école, de la rigidité de son institution au sein d'une société qui se transforme rapidement, il faut garder à l'esprit que l'école remplit une fonction stabilisatrice et rassurante. "C'est un musée des valeurs. L'école doit chercher sa voie entre deux missions contradictoires: préserver les valeurs "sûres" d'une société, et en même temps dispenser un enseignement de plus en plus diversifié, de plus en plus attentif à la rapidité des progrès techniques" (2).

---

(1) MOLLO, Suzanne. L'école dans la société; psychosociologie des modèles éducatifs. Dunod, Paris, 1969, p. 260. (Sciences de l'Education, no 1).

(2) MOLLO, Suzanne, op. cit., p. 257.

Les modèles de la pédagogie normative, considérée dans ses principes ou ses pratiques, se caractérisent par leur archaisme, leur rigidité et leur uniformité. "Toutes les innovations de la pédagogie normative, tous les emprunts qu'elle a pu faire à la psychologie de l'enfant, à certaines méthodes actives, toutes les réformes imposées, sont évincées ou suffisamment transformées pour être mis au service d'un même idéal, d'une même conception hiérarchique de la relation maître-élève" (1).

Dans la pédagogie dite traditionnelle, il ne saurait être question de mettre en doute le système scolaire, son organisation, ses orientations.

Toutefois, même dans les théories les plus ouvertes, l'école se situe plus volontiers dans un contexte psychosociologique qu'elle se choisit de façon plus ou moins normative, en fonction de ses conceptions de la société, de l'adulte et de l'éducation.

C'est donc par une double approche sociologique et psychologique qu'il faut rendre compte de la situation de l'école dans la société et des processus de communication entre le maître et l'élève. Le rapport maître-élève correspond à une certaine forme des rapports école-société.

Dans toutes les théories qui accordent à l'enfant une place prépondérante dans les communications à l'école, on peut distinguer une volonté commune "d'instaurer un système de relation ouvert sur la société, qui accorde à l'enfant une place centrale dans le réseau des communications. Les modalités de communications entre le maître et l'élève, d'autre part, s'inscrivent dans un réseau de liaisons explicites ou implicites entre la société globale et le milieu scolaire" (2). Cette perspective entraîne à plus ou moins long terme la rupture du rapport société-école dans la mesure où l'école comme élément de la société

---

(1) MOLLO, Suzanne, op. cit., p. 254.

(2) MOLLO, Suzanne, op. cit., p. 39.

dépasse dans son évolution le rythme même de la société...

En résumé, il faut retenir des diverses théories éducatives, la dynamique des relations qui s'établissent entre l'enfant, le maître et la société considérée dans un processus d'évolution ou dans un processus d'adaptation.

Dans la mesure où les changements sont superficiels et ne dépassent guère le niveau des techniques et des méthodes, on peut penser que l'écart entre l'école nouvelle et l'école traditionnelle n'est pas aussi considérable qu'on semble le croire, et qu'il ira en s'amenuisant. Nous appelons école traditionnelle "toute école qui dispense la plus grande partie de son enseignement sous forme de leçon didactique et magistrale. Cette forme de communication du message pédagogique recouvre une communication circulaire ou en circuit fermé. Toute école où la leçon magistrale est supprimée au profit d'une participation active de l'enfant à la création du message pédagogique, sera qualifiée (...) d'école nouvelle" (1).

On souligne cependant que ces changements ne provoquent pas les transformations radicales souhaitées. Il faut aller au-delà de ces techniques qui, de soi, ne fournissent pas à l'élève l'envie d'apprendre.

Toutefois, un des courants nouveaux en pédagogie dépasse et de beaucoup, cette simple distinction de la participation active de l'étudiant à l'acte éducatif qui différencie la pédagogie nouvelle de la pédagogie traditionnelle et ajoute une autre dimension à la pédagogie nouvelle en s'attaquant à la participation active des étudiants en tant que groupe aux prises de décisions. Il s'agit de la pédagogie institutionnelle qui se définit par rapport aux institutions internes à la classe et qui s'appuie sur l'autogestion des institutions, des méthodes et des programmes par les enseignés.

---

(1) MOLLO, Suzanne, op. cit., p. 56.

La pédagogie institutionnelle n'est pas née spontanément dans l'esprit de quelques pédagogues isolés, mais marque le reflet d'une société en changement, illustre les réformes provoquées dans tous les milieux et motive la restructuration de l'ensemble de l'institution éducative.

Le mouvement de la pédagogie institutionnelle est lancé en réaction à une société dans laquelle le rapport autoritaire est qualifié, par les initiateurs, de rapport d'aliénation. Cette pédagogie ne veut pas exclure et condamner toute modification de l'école par les techniques pédagogiques ou par l'introduction de méthodes nouvelles. Elle souligne cependant que ces changements ne provoquent pas les transformations radicales souhaitées. Il faut aller au delà de ces techniques qui, de soi, ne fournissent pas à l'élève l'envie d'apprendre.

L'un des plus fervents partisans de cette pédagogie institutionnelle affirme que:

> "L'école actuelle, qui est la pire des choses puisqu'elle contribue à créer la dépendance chez les individus et donc à entretenir le système social actuel, peut, en même temps, devenir la meilleur des choses, si certaines forces qui existent en elle aussi finissent par prendre le dessus et lui permettent d'acquérir cette autonomie qui lui est indispensable. C'est seulement de cette manière qu'elle peut permettre aux individus de se développer et de devenir eux-mêmes des êtres autonomes. Certes, cela ne se fera pas d'un seul coup. Mais cela se fera finalement et c'est l'essentiel"(1).

La pédagogie institutionnelle tire son nom de son but: grâce à l'école et à l'éducation, détruire les insti-

---

(1) LOBROT, Michel, La pédagogie institutionnelle. Gauthier-Villars, Paris, 1972.

tutions actuelles internes à la classeet en créer de nouvelles fondées sur l'autogestion.

Elle s'appuie sur le vieux courant libertaire, trouvant des conditions favorables dans la crise sociale actuelle, un nouvel espoir dans les expériences politiques d'autogestion qu'on dit effectivement réalisées, de nouvelles justifications et de nouveaux moyens dans la psychanalyse et la psychologie des groupes, notamment les effets de la non-directivité sur la personnalité profonde des individus.

Voici une définition de la pédagogie institutionnelle: "la pédagogie institutionnelle se définit d'une part par la vacance du pouvoir dans un groupe donné et d'autre part par la possibilité donnée au groupe de se trouver des institutions satisfaisantes, grâce aux initiatives divergentes des participants" (1).

Il est évident que cette définition implique une conception nouvelle et différente de l'école, de son rôle, de sa constitution, de son organisation et de son orientation.

Ainsi, par exemple, que le groupe se donne des "institutions satisfaisantes" signifie qu'une dynamique toute spéciale s'installe dans la classe, dans l'école, dynamique du groupe autogéré du point de vue de groupe lui-même.

Michel Lobrot définit l'autogestion comme un système qui consiste à abolir tout pouvoir au sein de la cellule sociale considérée.

Par contre, dans la pédagogie institutionnelle, les institutions internes - générales ou particulières - constitueraient des moyens dont on peut changer la structure. Il ne s'agit donc plus, selon les principaux auteurs, de

---

(1) LOBROT, Michel, op. cic.

(2) LOBROT, Michel, op. cit.

tenter de calquer l'école sur un modèle théorique de la société mais de provoquer les modèles d'une société nouvelle par les changements mêmes de l'école.

Il n'y a plus ni enseignement ni contrôle venu de l'extérieur, mais auto-enseignement et auto-contrôle. L'auto-enseignement s'appuie sur les échanges interpersonnels au sein du groupe sur l'utilisation des machines à enseigner, en face desquelles l'élève est plus libre qu'en face d'un professeur. Le rapport pédagogique fondamental repose sur la dialectique entre le moi et l'autre: partant de lui-même, chacun est sans cesse concerné et, prenant appui sur l'autre, sans cesse aidé.

Les tenants de la pédagogie institutionnelle affirment que tout groupe constitué dans la classe, milieu social, arbore trois catégories:

1) un certain champ motivationnel

Les motivations des individus peuvent être quelconques. C'est là le grand intérêt de ce procédé du point de vue pédagogique. Il prend les gens là où ils sont et ne suppose pas, comme la pédagogie active, un intérêt scolaire ou pour le travail déjà réalisé. On admet que les intérêts peuvent être divergents. Des élèves ne sont capables de travailler que si on les y oblige. D'autres ne sont pas sensibles aux contraintes encore existantes. Certains élèves sont intéressés par des choses intellectuelles, mais fortement sélectionnées et ne correspondant pas à la matière imposée par le programme. Enfin, d'autres encore sont intéressés par les réalités évoquées dans le programme mais pas nécessairement sous la forme où elles sont abordées dans la pédagogie traditionnelle.

2) un champ de décision

Ce champ de décision ne peut pas correspondre à toutes les attentes des différentes catégories d'intérêts des élèves. Il est cependant orienté par les unes et les autres. Ici, choisir signifie que la décision pourra bien ne pas atteindre l'ensemble des intérêts du groupe ni même tous les intérêts d'un même élève. Il existe toutefois

chez chacun une part d'intérêt qui puisse convenir à sa propre activité en même temps qu'à l'activité du groupe.

3) le champ d'activités

Enfin, un troisième champ définit l'ensemble des activités qui ont pour but soit de réaliser immédiatement des projets, soit de créer un état qui leur permette de se réaliser, par exemple en modifiant l'attitude des autres sujets du groupe. Ces activités ont, en somme, une valeur satisfactive ou une valeur tactique.

C'est à l'intérieur de ces groupes que les champs d'activités varient selon l'individu lui-même ou selon l'ensemble des individus. Les modifications de ces champs d'activités sont introduites tout au long des travaux des membres du groupe comme d'ailleurs à mesure qu'évoluent les individus dans leurs désirs de satisfactions de leurs besoins, de réalisations de leurs décisions ou de modifications de leurs attitudes.

Le champ d'activités du groupe se structure donc "simultanément ou alternativement ou progressivement autour d'un certain nombre de modèles psychosociologiques: celui de l'ouverture sur autrui ou de l'inter-pénétration; celui de la circulation, où on arrive à des propositions concrètes permettant de faire un concensus autour d'un projet; l'organisation du travail, faisant suite à l'acceptation du projet, même si tous ne travaillent pas à la même tâche; enfin, le travail lui-même, à la fois sous son aspect d'élaboration et de création personnelles et sous son aspect de coopération" (1).

L'acte le plus profitable du moniteur est le silence. "Le silence systématique et prolongé est la concrétisation de la non-directivité; il est la non-directivité en acte" (2).

---

(1) LOBROT, Michel, op. cit.

(2) LOBROT, Michel, op. cit.

Le silence du moniteur ne doit pas pour autant être constant. A ce premier rôle, s'ajoute celui d'aider le groupe dans son effort vers la "parole".

Le moniteur ajoute aussi à son rôle, celui de "technicien de l'organisation et d'informateur ou de révélateur" de façon à permettre au groupe et à chacun de ses éléments de progresser vers la réalisation de ses objectifs. Il s'abstient de donner des consignes, d'orienter, de mener le groupe. Au contraire, il agit de sorte qu'il devient partie intégrante du groupe. Le moniteur intervient au moment où il sent que le groupe est en quête d'informations qu'il est seul à posséder et qui correspondent à la demande implicite de tous les éléments du groupe.

Les tenants de la pédagogie institutionnelle affirment que ce type de fonctionnement dans un groupe ne fait pas perdre le "pouvoir" du moniteur mais l'oriente d'une autre façon. Ses interventions dans le groupe ne sont plus de même type que dans les pédagogies dites traditionnelles, mais elles ne sont pas nulles et inexistantes.

La pédagogie institutionnelle tente d'instaurer plutôt une nouvelle conception de l'évolution des élèves dans les situations d'apprentissages, évolution marquée sous le signe des découvertes de la psychologie, de la psychanalyse et de la sociologie.

Toutefois,Louis Not porte le jugement suivant sur la pédagogie institutionnelle: "Quand les promoteurs de la pédagogie institutionnelle dénoncent l'aliénation qu'engendre l'ignorance, ils ont raison; mais quand ils nient en même temps la supériorité de ceux qui savent sur ceux qui ignorent, ils usent d'un paradoxe pour les besoins de leur thèse. Cette négation pourrait nous conduire à l'anti-école comme d'autres nous ont amené à l'anti-théâtre ou à l'anti-littérature. Mais avec des conséquences infiniment plus graves, car la pédagogie n'est pas simple jeu intellectuel" (1).

---

(1) GABAUDE, J.M. et autres. La pédagogie contemporaine. Privat, Toulouse, 1972.

Ainsi, la pédagogie institutionnelle, à trop vouloir placer l'accent sur l'autonomie de l'étudiant dès son plus jeune âge, ne repose pas sur la réalité propre au jeune étudiant qui n'est pas apte à prendre si tôt son propre développement en main. Il s'avère plus fondamental d'amener graduellement l'étudiant à le faire car l'obliger à prendre une aussi lourde responsabilité sans qu'il y soit adéquatement préparé, risque davantage de lui nuire que de l'aider. Aussi, la pédagogie institutionnelle s'éloigne-t-elle en cela de l'éducation permanente qui implique l'éducation à l'autonomie avant même de penser à l'éducation par l'autonomie.

MODELES OU COURANTS

PEDAGOGIQUES

Les modèles pédagogiques relèvent autant des conceptions de la société que des pratiques scolaires. La nature même des modèles implique la nécessité d'établir une constante liaison entre la réflexion théorique et un contact avec la réalité, contact qui demeure partiel et empirique dans toutes démarches cliniques.

Les modèles pédagogiques forment un système essentiellement dynamique. Les modèles éducatifs naissent de la rencontre des modèles sociaux et de modèles plus individualisés. La représentation de la société à l'école n'est donc pas l'effet du hasard, mais s'organise en fonction des conceptions de l'homme et de son éducation.

"Modèles de maîtres et modèles d'écoliers sont indissociables et se définissent l'un par l'autre (...) Les modèles pédagogiques signifient ces valeurs (une certaine représentation de la société, caractéristique de tout un système idéologique) et leur mode de transmission dans la société. Les modèles pédagogiques (...) définissent par leur adjustement constant et réciproque, un type de relation scolaire, qui reflète à son tour les représentations idéales de l'homme que l'école veut former et promovoir" (1).

Nous allons à présent procéder à un survol des quatre principaux modèles ou courants - les deux termes seront employés dans le même sens - représentatifs de la pédagogie appliquée à l'heure actuelle dans les milieux scolaires: les courant traditionnel et traditionnel "rénové", l'enseignement systématique, l'éducation centrée sur la personne ou le courant puérocentrique et, en dernier, l'éducation centrée sur le groupe ou le courant sociocentrique.

Nous procéderons à une analyse détaillée de ces trois derniers modèles qui s'inscrivent dans la ligne de l'éducation permanente.

---

(1) MOLLO, Suzanne. L'école dans la société; psychosociologie des modèles éducatifs. Dunod, Paris, 1969, p. 255. (Sciences de l'éducation, no 1).

Comme les courants traditionnel et traditionnel "rénové" ne se différencient qu'au niveau des méthodes qu'ils emploient et non des principes qu'ils véhiculent, nous considérons qu'ils ne représentent en réalité qu'un seul modèle et nous n'avons pas cru utile de les traiter séparément. Les courants traditionnel et traditionnel "rénové" ne répondent pas ou, du moins, très peu aux objectifs d'éducation permanente et, pour cette raison, nous les décrirons d'une façon sommaire.

LES COURANTS TRADITIONNEL ET TRADITIONNEL "RENOVE"

Le courant traditionnel repose sur une relation de professeur à élève où le professeur est considéré comme l'élément actif qui transmet des connaissances et valeurs. L'élève ne devient actif que dans un second temps par l'intégration de l'objet transmis.

L'enseignement se donne d'une façon magistrale. Comme le souligne Louis Not, "tout se passe, non comme si la pensée de l'enfant était identique à celle de l'adulte, mais comme s'il suffisait de la mettre en présence de la penseée adulte pour qu'elle s'adapte au modèle qui lui est proposé" (1). L'élève est donc pris comme un objet qui doit être modelé par le professeur qui conserve toute initiative et fonde tout rapport avec l'élève sur un rapport d'autorité.

Quant au courant traditionnel "rénové", les méthodes qui y prévalent sont en fait des méthodes traditionnelles dans lesquelles on a fait subir certaines transformations. L'enseignement est toujours centré sinon sur le maître, du moins sur l'objet.

Les méthodes traditionnelles ont adopté les techniques audio-visuelles mais en ne cherchant dans le spectacle qu'une redondance du discours magistral. Elles ont découvert le globalisme et adopté les centres d'intérêts, mais sous forme pré-établie. Elles ont adopté l'étude du milieu mais l'ont coulé dans le moule des classes promenades. Les coopératives exercent leur activité en marge de l'enseignement sans donner l'élan à des activités intellectuelles mais à des activités qu'on y propose et qui sont davantage motivées par le maître que provenant des enfants eux-mêmes.

---

(1) GABAUDE, J.M. et alii. La pédagogie contemporaine. Privat, Toulouse, 1972, p. 14.

L'ENSEIGNEMENT SYSTEMATIQUE

L'enseignement systématique ne constitue ni une conception unifiée de l'éducation, ni un mode particulier d'enseignement. Il s'agit en quelque sorte d'un angle spécifique sous lequel on envisage le processus enseignement - apprentissage et qui a donné lieu à de nombreuses applications dans des textes fort diversifiés.

L'enseignement systématique représente en réalité un courant qui se rattache au processus général de rationalisation qui a caractérisé, comme l'a montré Max Weber (1964, 1971), l'évolution des différents secteurs d'activité humaine dans les sociétés occidentales. Comme c'est le cas pour tout courant, il est difficile d'indiquer de façon précise à quel moment l'enseignement systématique est apparu. Plusieurs exigences qui le caractérisent ont été soulignées progressivement au cours de la première moitié du XXe siècle. Cependant, ce n'est que récemment qu'il a atteint une forme relativement achevée, grâce à plusieurs apports liés à des degrés divers au behaviorisme.

Une première influence peut être attribuée à l'oeuvre de Ralph Tyler (1950) dans le domaine du curriculum. On y trouve formulée de façon explicite l'idée que l'enseignement doit être conçu comme un processus systématique, dont la raison d'être est de provoquer des changements de comportement chez l'étudiant. La définition des objectifs en termes de comportements à développer constitue donc le point de départ de l'organisation d'une séquence ou d'un programme d'enseignement (curriculum). De plus, les objectifs définis serviront de critères à l'évaluation de l'étudiant et de l'efficacité de l'instruction ou du curriculum. Ainsi on disposera d'une base rationnelle pour améliorer les méthodes et les programmes d'enseignement.

Un deuxième apport consiste dans les succès obtenus par les spécialistes oeuvrant dans le domaine de l'enseignement programmé (Skinner, Crowder) et de l'enseignement assisté par ordinateur (Gagné, 1965a, 1965b, 1965c; Glaser, 1965). L'application systématique de principes issus des théories de l'apprentissage, la mise au point de techniques

permettant l'analyse des tâches complexes, ainsi que le recours aux procédés de validation empirique pour l'élaboration et le développement des unités d'enseignement programmé, constituent des acquis non négligeables dans la voie d'une plus grande rationnalisation des méthodes d'apprentissage. À cet égard, il peut être intéressant de noter que certaines découvertes dans ce domaine remontent à la deuxième guerre mondiale, alors que des psychologues tels que Melton et Gagné ont été appelés à concevoir des systèmes d'entraînement efficaces pour la formation du personnel militaire.

Le troisième apport important n'est pas étranger au précédent mais le dépasse très largement. Il s'agit de l'évolution récente de la technologie de l'enseignement. *À ce propos, il importe de distinguer nettement ce dernier concept de ce qu'il convient plutôt d'appeler la technologie dans l'enseignement.* Les deux termes ont été confondus jusqu'à ces dernières années en raison du fait que les plus ardents promoteurs de la technologie de l'enseignement se sont surtout intéressés à l'utilisation des divers produits technologiques (magnétoscopes, projecteurs, télévision en circuit fermé, etc.) dans le domaine de l'enseignement. C'est l'ensemble de ces nouveaux média pédagogiques qui constitue la technologie dans l'enseignement.

Quant à la technologie de l'enseignement, elle consiste essentiellement dans l'application méthodique de principes scientifiques à la solution des divers problèmes que pose l'enseignement. Elle implique par conséquent une analyse rigoureuse du processus enseignement-apprentissage, ainsi que la recherche systématique des moyens les plus appropriés pour identifier les problèmes qu'on rencontre dans le domaine de l'enseignement et leur apporter la meilleure solution possible. Aussi, la technologie de l'enseignement a-t-elle souvent recours à l'analyse de systèmes, laquelle comprend un ensemble de démarches bien définies appliquées avec succès dans des domaines aussi variés que la gestion commerciale, la production industrielle et l'administration publique.

Si l'enseignement systématique est antérieur à l'avènement de la technologie éducative et à la codification

des règles de l'analyse de systèmes, ce courant pédagogique n'a pu prendre corps définitivement que sous leur influence, et leur apport continuel ne cesse de le fructifier.

Dans la mesure où la technologie de l'enseignement aura fait d'énormes progrès dans la conception et la mise en oeuvre de systèmes d'apprentissage, on imagine le profit considérable que pourra en tirer l'éducation dans son ensemble. Quant à l'analyse de systèmes, elle constitue un puissant outil au service de la pratique éducative, en ce sens qu'elle permet de concevoir l'enseignement comme un système de décisions et d'activités orientées vers l'apprentissage, et de parvenir à une plus grande rationalisation de ce processus.

I. Définition

Pris dans un sens large, l'enseignement systématique peut être défini comme l'application d'une démarche rationnelle à l'analyse et à l'organisation du processus enseignement-apprentissage. Une telle définition implique que l'enseignement consiste dans l'élaboration et la mise en oeuvre de stratégies clairement déterminées, orientées vers la maximisation de l'apprentissage de l'étudiant.

La mise en évidence des principaux éléments implicitement contenus dans cette définition de l'enseignement systématique nous permettra de mieux cerner sa spécificité:

1° L'enseignement est considéré comme un processus orienté vers la production d'apprentissages déterminés; de là découle la nécessité de préciser au départ les objectifs visés.

2° L'élaboration et la mise en oeuvre de stratégies clairement définies et adaptées aux objectifs constituent des caractéristiques centrales de l'enseignement systématique; une telle conception signifie que la prise de décisions rationnelles est un attribut essentiel du rôle du professeur ou de toute personne responsable de l'organisation

et du développement d'une unité d'enseignement.

3° La mise en oeuvre de stratégies résultant de décisions rationnelles n'est possible que grâce à une connaissance des différentes variables intervenant dans le processus enseignement-apprentissage. Cette exigence implique, d'une part, l'exploitation des données scientifiques disponibles, et d'autre part, l'analyse de la situation concrète dans laquelle se déroule le processus.

4° La recherche d'une maximisation de l'apprentissage de l'étudiant a comme corollaires la nécessité d'évaluer les effets de l'enseignement ainsi que l'utilisation des résultats comme base des améliorations continues à apporter aux objectifs et aux stratégies d'enseignement (principe de rétroaction).

II. Modèle de l'enseignement systématique.

Présentation du modèle

L'enseignement systématique a donné lieu à une pluralité de modèles dont la structure varie suivant le niveau d'application visé et le nombre de variables prises en considération dans leur conception. Cependant, malgré cette diversité, on retrouve toujours dans ces modèles les trois dimensions fondamentales de l'enseignement systématique, à savoir, la détermination des objectifs, l'utilisation d'une stratégie appropriée et l'évaluation des résultats.

Le modèle que nous présentons (cf. figure 1) se veut général: il est applicable à différents niveaux et domaines de l'enseignement et peut être utilisé aussi bien par un concepteur de programme ou de cours que par un enseignant. Il s'agit d'un modèle dont la fonction est à la fois instrumentale et conceptuelle; il constitue un guide pour l'action dans la mesure où il spécifie les

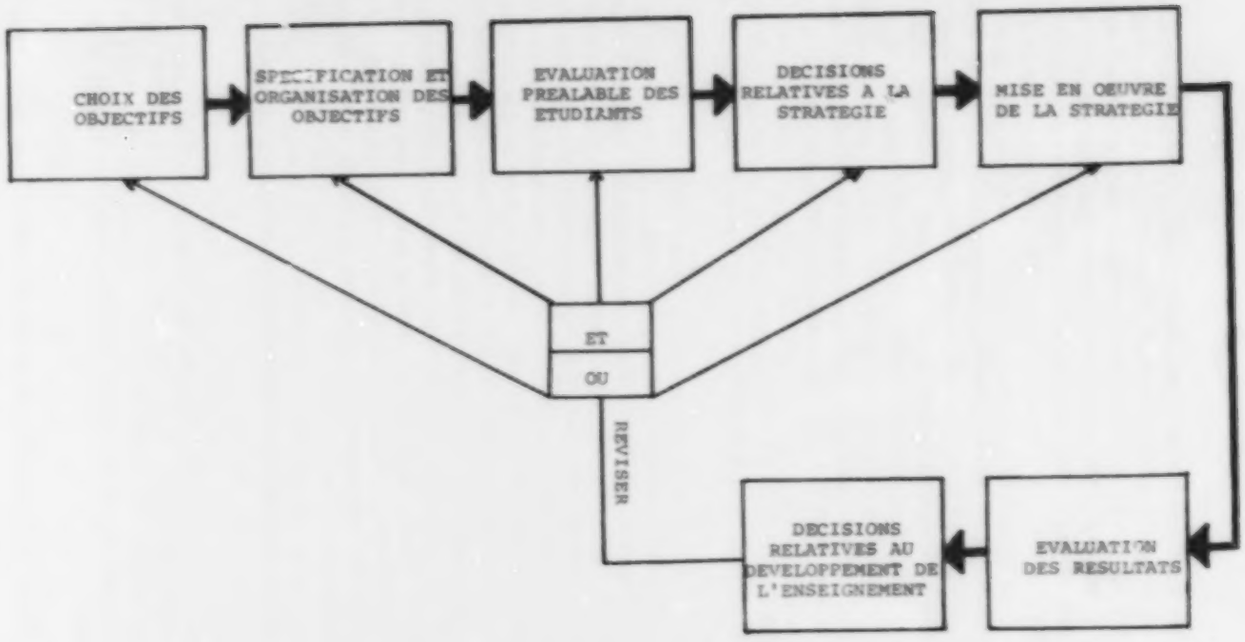


Fig. 1 Modèle de l'enseignement systématique

différentes décisions à prendre et les opérations à effectuer pour la mise au point et le développement d'une unité d'enseignement; il est un outil de connaissance et d'analyse dans la mesure où il met en évidence les éléments constitutifs du processus d'enseignement et permet d'expliquer leurs interrelations.

Chaque composante du modèle se réfère à un domaine de connaissance particulier qui a connu un développement rapide au cours de ces dernières années. Pour chacune des étapes de réalisation de l'enseignement systématique, nous allons examiner les problèmes qui se posent, indiquer les opérations nécessaires et faire ressortir les différents facteurs qui peuvent servir de base à la prise de décisions rationnelles.

Etape 1: choix des objectifs

Choisir des objectifs consiste à décider quels sont les effets que le processus d'enseignement devrait exercer sur la formation des connaissances, capacités et attitudes des étudiants. Etant donné que l'apprentissage de l'étudiant résulte en dernier ressort de l'ensemble des interactions qui se produisent entre lui et son environnement pédagogique, il serait tout à fait utopique de penser que les effets du processus d'enseignement puissent correspondre exactement aux objectifs fixés au départ. Choisir les objectifs, c'est donc définir clairement les effets escomptés de l'enseignement, tout en étant conscient du décalage possible, en fin de processus, entre effets recherchés et résultats obtenus.

Le problème du choix des objectifs soulève deux questions essentielles, à savoir:

1° Quels sont les objectifs dont la réalisation est possible?

2° Quels objectifs sont souhaitables pour les étudiants concernés?

La première question peut être résolue empiriquement,

sur la base des résultats généralement obtenus dans l'enseignement d'une discipline particulière. Par ailleurs, les données fournies par la recherche en éducation et la psychologie de l'apprentissage apportent également de précieuses indications sur la possibilité de réaliser certains objectifs avec différents types d'étudiants. Enfin, une première analyse des caractéristiques cognitives et affectives des étudiants auxquels l'enseignement est destiné ainsi qu'un examen des ressources disponibles permettent d'établir si les objectifs sont réalistes pour le contexte particulier auquel ils devront s'appliquer.

La deuxième question qui consiste à décider quels objectifs sont souhaitables est beaucoup plus délicate et ne saurait être résolue de manière rigoureusement scientifique: elle est de nature philosophique et fait nécessairement appel à des jugements de valeur (1).

Une telle décision dépend donc, pour une part tout au moins, de la philosophie de l'éducation propre aux responsables de la mise au point d'un curriculum ou d'une unité quelconque d'enseignement, philosophie elle-même conditionnée par le contexte social du système éducatif. Il faudrait cependant se garder d'ignorer, sous prétexte de relativisme philosophique, les différences qualitatives qui peuvent exister entre les objectifs. Certains d'entre eux visent à provoquer des changements limités et de courte durée, tandis que d'autres sont orientés vers le développement de capacités complexes, susceptibles d'induire d'autres apprentissages par la suite. Comme l'ont souligné Bloom & al. (1971, p. 11), dans la mesure où l'éducation vise au développement continue de l'individu, les objectifs choisis doivent être ceux qui offrent les plus grandes possibilités d'accroissement des capacités de l'étudiant à long terme.

Il est important de souligner par ailleurs que la seconde question, à savoir quels objectifs sont souhaitables pour les étudiants, ne relève pas exclusivement de considérations philosophiques. La réponse à cette question est

---

(1) Pour une analyse détaillée de cette question, voir notamment J.B. Macdonald et D. Clark (1973).

dictée également par une série d'exigences pratiques, dont l'importance varie suivant la matière enseignée, le niveau d'enseignement et l'organisation générale du système d'éducation dans lequel l'unité d'enseignement concernée devra s'insérer. Ainsi, dans le cas de l'enseignement professionnel par exemple, les compétences minimales requises des étudiants dans l'exercice de la profession à laquelle ils se destinent constituent des exigences fondamentales qu'il faut prendre en considération. D'une manière analogue, dans l'enseignement d'une discipline à structure très hiérarchisée, les objectifs les plus souhaitables pour les étudiants sont ceux qui correspondent le mieux aux capacités dont ils devront faire preuve, au moment de leur entrée dans les cours ou programmes qui suivent l'unité d'enseignement pour laquelle on choisit les objectifs.

Les différentes décisions relatives au choix des objectifs d'enseignement peuvent être facilitées par l'utilisation de certains modèles conceptuels. A titre d'exemple, mentionnons que Ralph Tyler (1950) a proposé un cadre de référence pour la sélection des objectifs, lequel s'est révélé particulièrement utile dans la mise au point des curricula. Il suggère trois grandes sources de données pouvant servir de base au choix des objectifs, à savoir, l'étudiant, la société et la matière enseignée. Une fois que différents objectifs ont été provisoirement retenus, il s'agit d'en évaluer le bien-fondé en les confrontant aux données de la psychologie de l'apprentissage et aux postulats d'une philosophie de l'éducation particulière (qui peut être celle de la communauté, de l'institution ou de l'enseignant).

En outre, le recours à la taxonomie des objectifs cognitifs et affectifs (Bloom, 1969; Krathwohl & al., 1970) ainsi qu'à d'autres systèmes de classification (Gagné, 1965a; Guilford, 1967; Merrill, 1971)est particulièrement utile dans cette première phase de l'enseignement systématique. De telles classifications présentent un vaste éventail d'objectifs.

Etape 2: spécification et organisation des objectifs

La spécification des objectifs constitue une exigence fondamentale de l'enseignement systématique: seul des objectifs définis avec précision peuvent servir de base à la prise de décisions rationnelles à chacune des autres étapes et assurer ainsi l'intégration des différentes composantes du processus enseignement-apprentissage. Des problèmes tels que l'élaboration d'une stratégie d'enseignement, la communication entre enseignants et étudiants de même que l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement, ne peuvent être résolus que si les objectifs ont été clairement spécifiés.

De plus, une fois que les objectifs ont été définis de façon précise, il est nécessaire de les organiser et de déterminer l'ordre optimal dans lequel ils devront être atteints. Nous allons examiner successivement les questions relatives à chacune de ces opérations.

A. Spécification des objectifs

Pour remplir convenablement leurs fonctions, les objectifs doivent être formulés de manière à exprimer sans ambiguïté les effets que l'enseignement devrait produire chez l'étudiant. Des objectifs susceptibles d'être interprétés de différentes façons par différentes personnes ne sauraient en effet fournir une orientation claire à l'ensemble des décisions concernant l'enseignement.

A cet effet, différentes approches ont été mises au point. On admet généralement que, pour être valable, la définition d'un objectif doit répondre au moins aux exigences suivantes: 1) il importe qu'elle soit formulée en termes de comportements devant se manifester chez l'étudiant; 2) ces comportements doivent être observables directement ou indirectement; 3) le contenu auquel se rapportent les comportements doit autant que possible être précisé; 4) les comportements attendus doivent représenter une conséquence de l'expérience d'apprentissage et non pas une

activité de l'étudiant pendant l'expérience elle-même. Ce sont ces exigences que l'on sous-entend généralement lorsque l'on parle d'objectifs de comportements (behavioral objectives). Si l'on veut mettre l'accent plus particulièrement sur le caractère mesurable des objectifs pédagogiques, on parle généralement d'objectifs opérationnels.

La nécessité de définir les objectifs en termes de comportements est directement reliée à une autre exigence, celle de pouvoir vérifier si les objectifs ont été effectivement réalisés. Comme l'ont souligné MacKenzie & al. (1971), "que ce comportement soit ou non observé dans le cadre formel d'un test, il reste la seule indication dont nous disposions sur les mécanismes de pensée et la structure cognitive de l'étudiant, qui échappent à l'observation" (1).

Mager (1971) a proposé un modèle qui permet une opérationnalisation encore plus poussée des objectifs. Il préconise que leur définition comprenne, outre les comportements attendus de l'étudiant, les conditions dans lesquelles ils devraient se manifester ainsi que les critères d'une performance acceptable.

Au cours des dix dernières années, la question de la définition des objectifs en termes de comportements a donné lieu à de nombreuses controverses dans les milieux éducatifs, auxquelles la littérature pédagogique a fait largement écho (Eisner, 1967, 1969; Kibler & al, 1970; Popham, 1969). A notre avis, ce débat résulte principalement d'une certaine confusion entre différentes fonctions des objectifs dans le processus enseignement-apprentissage, autant que d'une sous-estimation des difficultés inhérentes à la définition des objectifs en termes de comportements.

Scriven (1967), en proposant un système de classification des objectifs, qui doit beaucoup à celui de Bloom, a distingué différents niveaux de définition des objectifs

---

(1) MAC KENZIE,N. ERAUT, M. & JONES, H.C. Art d'enseigner et art d'apprendre. Paris, UNESCO, et Association internationale des universités, 1971, p. 124.

d'enseignement. Cette distinction permet de clarifier plusieurs problèmes qui ont été au centre du débat relatif à la définition des objectifs. Selon Scriven, en effet, les objectifs d'enseignement peuvent être formulés à trois niveaux, soit: a) le niveau conceptuel, relativement abstrait, qui définit le genre de capacités et d'attitudes à développer chez l'étudiant et qui donne un aperçu de la structure générale de l'unité d'enseignement; b) le niveau de la manifestation, qui précise le type de comportement pouvant être considéré comme preuve que l'étudiant a atteint l'objectif; c) le niveau opérationnel, qui définit l'objectif en fonction des critères et moyens précis utilisés pour l'apprécier. Ce troisième niveau correspond approximativement au modèle proposé par Mager.

Les trois niveaux décrits par Scriven représentent trois étapes distinctes de la définition des objectifs et nous considérons qu'ils remplissent aussi des fonctions différentes dans le cadre d'un processus d'enseignement systématique. Nous avons tenté de présenter de façon plus explicite les différents niveaux de définition des objectifs et leurs fonctions respectives, en les exposant sous forme de tableau (cf. figure 2).

Le fait de distinguer trois étapes successives dans la définition des objectifs permet d'éviter plusieurs écueils maintes fois signalés à propos des objectifs de comportements (lesquels concernent aussi bien le niveau de la manifestation que le niveau opérationnel). Si, en planifiant une unité d'enseignement, on se place immédiatement au niveau de la manifestation, on risque d'aboutir a des objectifs disparates et sans corrélation entre eux. Le danger est encore plus considérable si l'on se limite au niveau opérationnel. On peut être tenté, dans ces conditions, de n'assigner à une unité d'enseignement que des objectifs faciles à mesurer. Le processus d'enseignement est alors centré sur les comportements pouvant être évalués plutôt que sur les capacités à développer chez l'étudiant. Comme l'a souligné Mitchell (1972), les comportements manifestes ne constituent que des indicateurs qui permettent d'inférer certains processus cognitifs et affectifs de l'étudiant, processus qui sont effectivement visés par l'enseignement. Le meilleur moyen de ne pas perdre de vue ces processus consiste, par conséquent,

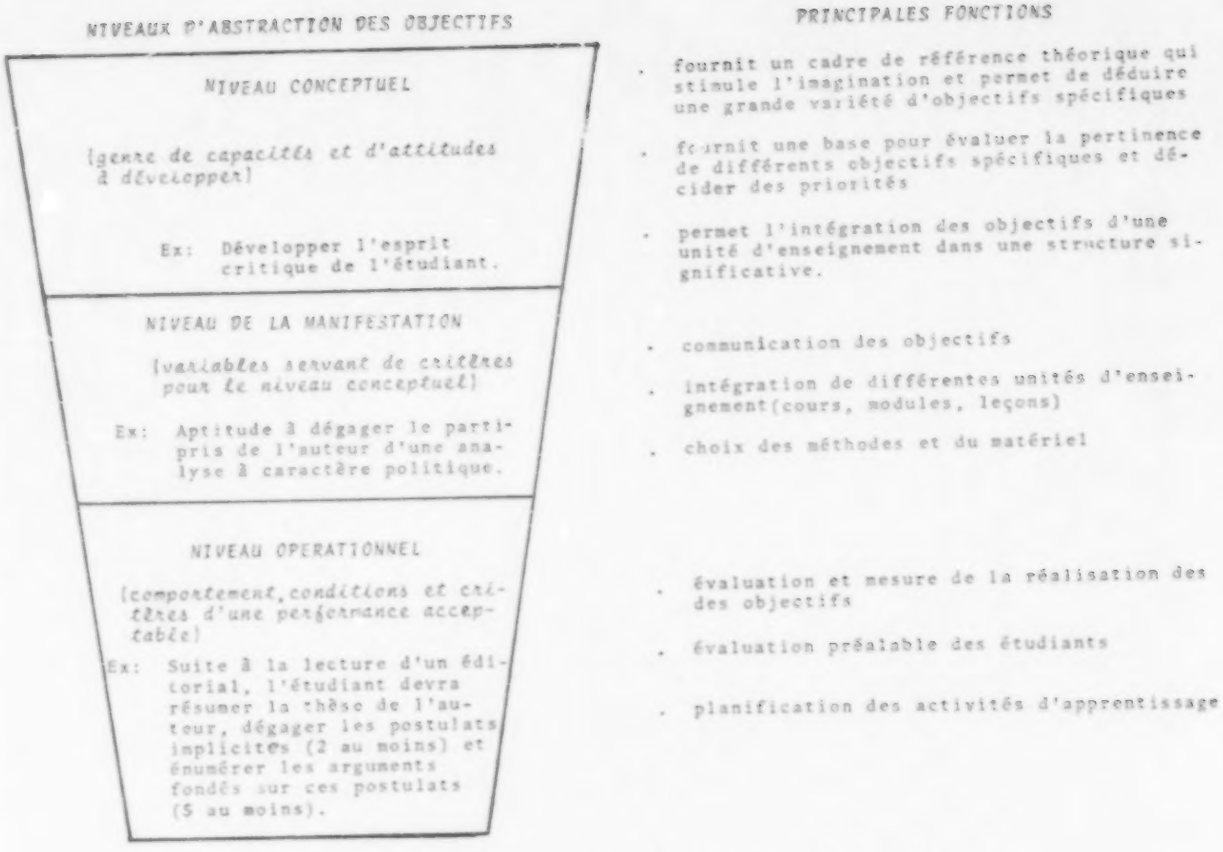


Fig. 1 Les niveaux de définition des objectifs et leurs fonctions respectives

à confronter la liste des objectifs opérationnels avec l'ensemble des objectifs définis aux niveaux supérieurs, afin d'en évaluer la pertinence. De plus, étant donné qu'entre l'indicateur que constitue le comportement de l'étudiant et les processus cognitifs et affectifs définis au niveau conceptuel il n'existe qu'une simple relation de probabilité, il est souhaitable que, pour chaque objectif conceptuel, on envisage différents types de manifestations. On procèdera de même lorsqu'on passe du niveau de la manifestation au niveau opérationnel. Une telle démarche s'impose lorsqu'un objectif est à la fois important, laborieux quant à la réalisation et difficile à évaluer. C'est notamment le cas pour les objectifs cognitifs de niveau supérieur et pour les objectifs affectifs. Cette façon de procéder constitue certainement un des meilleurs moyens de fixer à l'enseignement des objectifs qualitativement élevés, tout en leur donnant un caractère opérationnel.

Précisons enfin que la définition d'un objectif en termes opérationnels, au sens de Mager, implique la fixation d'un niveau de performance minimal. Or la détermination réaliste d'un tel niveau de performance peut, dans certains cas, s'avérer très difficile, tant qu'on ne dispose pas d'informations suffisantes sur les connaissances et capacités des étudiants. C'est pourquoi il est préférable que, pour les objectifs qu'on ne peut pas facilement opérationnaliser, la fixation des critères d'une performance acceptable se fasse une fois réalisée l'évaluation préalable des étudiants.

B. Organisation des objectifs

Une fois que les objectifs ont été clairement définis, il s'agit de les organiser et d'établir l'ordre optimal dans lequel ils pourront être réalisés. Cette opération implique que l'on décompose les objectifs terminaux complexes (tâches) en une série d'objectifs intermédiaires (sous-tâches), qui constituent autant d'étapes nécessaires à la réalisation des objectifs que l'étudiant devrait maîtriser au terme d'une unité d'enseignement. (Notons que ces objectifs intermédiaires devront à leur tour être définis en termes de comportements).

La décomposition d'une tâche d'apprentissage complexe en ses principales composantes, ainsi que la recherche de l'ordre optimal suivant lequel ces éléments devront être abordés, a toujours constitué une des préoccupations majeures de l'enseignant. Traditionnellement, on tentais de résoudre ce problème en se fondant sur la structure de la matière à enseigner, telle que l'ont conçue les spécialistes de la discipline en question. Cependant, il n'est pas établi que cette structure corresponde nécessairement à celle d'une structure de l'enseignement qui soit la plus apte à favoriser l'apprentissage de cette discipline. (Bloom & al., 1971, p. 12).

En conséquence, la décomposition des objectifs terminaux complexes en sous-objectifs et la mise en ordre de ces objectifs ne peuvent être basées uniquement sur la structure logique de la matière à enseigner. Ces deux opérations doivent être fondées prioritairement sur les structures psychologiques de l'apprentissage des tâches complexes.

L'analyse des tâches (task analysis) constitue actuellement l'approche la plus rigoureuse du problème de l'organisation des objectifs (Detambel & Stolurow, 1956; Gagné & Paradise, 1961; Miller, 1962). Les méthodes et techniques propres à cette démarche sont fondées sur l'application des principes issus des théories de l'apprentissage et servent à préciser les différentes conditions préalables à la maîtrise d'une tâche déterminée. L'oeuvre de Gagné (1965 a, 1965 b) représente un apport considérable dans ce domaine. Le postulat de base de sa théorie est que chaque comportement cognitif complexe implique l'apprentissage préalable d'une série de comportements plus simples. En se fondant sur ce principe, Gagné a élaboré un modèle hiérarchique des différents types d'apprentissage préalable d'une série de comportements plus simples. En se fondant sur ce principe, Gagné a élaboré un modèle hiérarchique des différents types d'apprentissage possibles, allant du plus simple au plus complexe. Selon lui, la plupart des difficultés rencontrées dans l'apprentissage d'un comportement situé à un niveau élevé du modèle, s'expliquent par le fait que certains types de comportements correspondant aux catégories

inférieures n'ont pas été maîtrisés.

L'analyse des tâches est largement utilisée dans l'enseignement programmé et dans l'enseignement assisté par ordinateur. Son application rigoureuse dans le cadre de l'enseignement systématique peut se révéler difficile du fait de sa complexité et de l'investissement intellectuel qu'elle nécessite. Cependant, il n'est pas sans intérêt de s'inspirer du modèle de Gagné ou de la taxonomie de Bloom qui, comme on sait, constitue elle aussi une classification hiérarchique des objectifs, pour déterminer approximativement la nature et l'ordre des objectifs intermédiaires. Quoi qu'il en soit, cette organisation des objectifs devra être validée empiriquement et pourra être sujette aux révisions qui s'imposent.

C'est à cette étape également que le responsable de la mise au point d'une unité d'enseignement aura à préciser les connaissances et capacités que les étudiants devront avoir maîtrisées avant que s'engage le processus d'enseignement. Cette opération est particulièrement importante lorsqu'il s'agit de disciplines hiérarchisées.

Etape 3: évaluation préalable des étudiants

Comme nous l'avons vu, le choix des objectifs implique un minimum d'informations concernant les caractéristiques des étudiants auxquels l'enseignement est destiné. Cependant, les informations disponibles au moment de la planification d'une unité d'enseignement sont souvent fragmentaires et approximatives. Il importe par conséquent de prévoir différents moyens permettant d'évaluer de façon plus précise les caractéristiques des étudiants.

L'évaluation préalable des étudiants peut remplir notamment les fonctions suivantes:

a) elle permet de vérifier si les étudiants possèdent les connaissances, capacités et attitudes considérées comme étant des conditions préalables à la réalisation des objectifs. Au cas où ces

conditions ne seraient pas remplies, il faudra, soit prévoir des objectifs supplémentaires permettant de les réaliser, soit modifier certains objectifs terminaux;

b) elle sert à déterminer si les étudiants ont déjà atteint certains objectifs (intermédiaires ou terminaux) visés par l'unité d'enseignement. Si tel était le cas, il faudrait modifier les objectifs en conséquence;

c) elle permet de connaître certaines caractéristiques cognitives et affectives des étudiants, qui peuvent exercer une influence sur l'efficacité des méthodes et des média d'enseignement. Elle est donc susceptible de fournir une base plus solide aux différentes décisions concernant la stratégie d'enseignement.

Notons que les moyens utilisés pour procéder à l'évaluation préalable peuvent être extrêmement variables suivant la nature des informations nécessaires. Dans certains cas, le recours à des tests très élaborés s'impose alors que dans d'autres cas, l'utilisation de moyens informels (discussion, observations, etc.) peut être suffisante.

Etape 4: décisions relatives à la stratégie

Une fois les objectifs clairement définis et adaptés au niveau des élèves, il s'agit de rechercher les moyens les plus susceptibles de permettre la réalisation de ces objectifs. Cette étape implique une série de décisions relatives au mode de groupement des étudiants, aux méthodes et techniques d'enseignement, à l'utilisation des auxiliaires pédagogiques (média et matériels), enfin à la structuration et à l'organisation séquentielle des situations pédagogiques, qui constituent autant d'étapes nécessaires à l'atteinte des objectifs. Cet ensemble de décisions, coordonnées entre elles, constituent ce qu'il est convenu d'appeler une stratégie d'enseignement.

La recherche d'une stratégie adaptée aux objectifs visés est une des opérations les plus complexes de l'enseignement systématique. En effet, il n'existe actuellement aucune loi ni aucun principe d'une théorie scientifique de l'enseignement qui permette d'établir avec certitude les moyens d'induire des apprentissages précis.

C'est pourquoi l'efficacité d'une stratégie d'enseignement par rapport à des objectifs déterminés ne peut être conçue autrement qu'en termes de probabilité et devra nécessairement faire l'objet d'une validation empirique. Cette caractéristique souligne bien la relation étroite qui existe entre les trois principales composantes de l'enseignement systématique, à savoir, la détermination des objectifs, l'utilisation d'une stratégie appropriée et l'évaluation des résultats.

Si l'efficacité d'une stratégie d'enseignement ne peut être établie de façon certaine à priori, on peut néanmoins réduire considérablement la marge d'incertitude. Il importe surtout de savoir sur quelles données se baser pour mettre au point une stratégie qui ait le maximum de chances d'aboutir aux résultats escomptés.

Les informations susceptibles de fonder une stratégie d'enseignement proviennent de différentes sources, parmi lesquelles on peut mentionner: 1) les recherches sur le rendement des méthodes et média d'enseignement; 2) la psychologie de l'apprentissage; 3) les études fondamentales sur le processus enseignement-apprentissage. Nous allons examiner successivement chacune des trois sources.

Les recherches sur le rendement des méthodes et des média d'enseignement ont souffert pendant longtemps de sérieuses faiblesses méthodologiques, qui ont été analysées par plusieurs auteurs (MacKenzie & al., 1971, pp. 160-164; Saettler, 1968, p. 118). Ces recherches visaient la plupart du temps à mettre en évidence la supériorité d'une méthode ou d'un médium d'enseignement et consistaient à comparer l'efficacité de deux méthodes ou média d'enseignement par rapport à un critère de performance unique. Or de telles recherches ont abouti, soit à des résultats contradictoires, soit à des observations constatant l'absence de différences

significatives. Cet état de choses a amené certains auteurs (Siegel & Siegel, 1967; Wallen & Travers, 1963) à conclure que les méthodes ne jouaient qu'un rôle mineur dans la réalisation des objectifs d'enseignement. Cependant, il semble qu'il s'agit là d'un jugement prématuré, et l'orientation récente des recherches sur l'emploi des méthodes et média d'enseignement laisse entrevoir une réalité beaucoup plus nuancée.

Les études actuelles permettent de pallier certaines faiblesses méthodologiques relevées dans les recherches antérieures. Elles visent notamment à établir des critères rigoureux de classification et de comparaison des méthodes et des média d'enseignement. Ainsi l'analyse des principales dimensions des méthodes d'enseignement (Gage, 1969, p. 1450) permet d'établir quelles sont les variables qui sont responsables des différents résultats obtenus. De même, la mise en évidence des attributs des divers média d'enseignement (Levie & Dickie, 1973) a rendu possible l'étude systématique des effets de certains attributs sur la réalisation d'objectifs précis d'apprentissage.

Ainsi, la plupart des recherches actuelles s'attachent à étudier les relations complexes existant entre telle caractéristique d'une méthode ou d'un médium d'enseignement et la réalisation de tel type d'objectif particulier. Bien que ces travaux n'aient pas encore abouti à des résultats absolument généralisables, ils fournissent néanmoins de précieuses indications, susceptibles d'orienter le choix des méthodes et des média d'enseignement.

Les apports de la psychologie de l'apprentissage constituent, comme nous l'avons mentionné, une seconde source de données utiles à la conception de la stratégie d'enseignement. On sait que les recherches sur les processus d'apprentissage ont été réalisées le plus souvent dans des situations de laboratoire, qui ne présentaient que peu d'analogies avec le contexte scolaire. De plus, elles ont donné lieu à des théories à certains égards divergentes. Cette situation a amené bon nombre d'auteurs à douter de la possibilité d'appliquer les découvertes de la psychologie de l'apprentissage à l'enseignement. Cependant, il faut reconnaître que malgré leurs limites évidentes,

ces travaux ont eu pour effet de souligner les conditions nécessaires à la réalisation de différents types d'apprentissage.

C'est en s'efforçant de faire la synthèse de ces découvertes que plusieurs auteurs (Glaser & Al., 1973; Kibler & al., 1970; Popham & Baker, 1970; Sawin, 1969) sont parvenus à préciser une série de "principes" d'apprentissage applicables au contexte scolaire, et qui ont trait à la motivation, au feedback, à la structuration des connaissances, au rôle de la pratique, etc. L'utilisation de ces principes dans la conception d'une stratégie d'enseignement accroît considérablement les chances de réalisation des objectifs.

Quant aux études fondamentales sur le processus enseignement-apprentissage, elles recouvrent certains aspects concernant les méthodes d'enseignement et la psychologie de l'apprentissage, mais les débordent largement. Elles visent généralement à identifier la structure des facteurs liés à la personnalité de l'étudiant, ainsi que celle des variables qui interviennent dans l'utilisation effective de diverses méthodes d'enseignement, afin de mettre en évidence les relations complexes entre ces deux groupes de variables. Nous nous bornerons à mentionner quelques problèmes de recherche pour donner une idée de la contribution éventuelle de ce genre d'études à la conception d'une stratégie d'enseignement.

Une question qui a fait l'objet de plusieurs travaux a trait au rôle de la participation de l'étudiant dans le processus d'acquisition des connaissances. On s'est interrogé par exemple sur le type optimal de réponse à demander à l'étudiant (Krumboltz, 1964), sur l'effet de différents facteurs de rétroaction (Campeau, 1965), sur l'efficacité de la prise de notes pendant le cours par l'étudiant (Freyberg, 1965) ainsi que sur l'influence de l'animation des groupes de discussion par les étudiants (McKeachie, 1963).

D'autres recherches ont porté sur la structuration et l'organisation séquentielle des situations d'apprentissage, en relation avec le type de tâche et la nature de la discipline étudiée (Gagné & Paradise, 1961; Leith, 1967;

Merrill, 1965, 1973; Okey, 1973).

Enfin la mise en évidence des nombreux facteurs qui interviennent dans le processus d'apprentissage ont amené plusieurs chercheurs à se pencher sur le problème de l'adaptation des situations d'apprentissage à certaines caractéristiques individuelles des étudiants, comme l'aptitude, le rythme d'apprentissage, les attitudes et le type de personnalité (Amaria & Leith, 1969; Briggs, 1968; Lewis & Pask, 1965).

Tandis que les recherches comparatives sur le rendement des méthodes et média d'enseignement peuvent fournir une base relativement solide au choix des moyens pédagogiques, les données fournies par la psychologie de l'apprentissage et par les études fondamentales sur le processus enseignement-apprentissage permettent avant tout d'arriver à une conception de plus en plus rigoureuse des conditions dans lesquelles doit s'effectuer l'apprentissage.

L'élaboration de la stratégie d'enseignement, qui consiste à prévoir les conditions à mettre en place pour favoriser la réalisation des objectifs intermédiaires et terminaux de l'enseignement, comporte, comme étapes essentielles:

a) L'identification des contraintes

Cette opération conditionne les décisions que l'on prendra aux étapes ultérieures. En effet, les caractéristiques des élèves (mises en évidence par l'évaluation préalable), la taille du groupe, le temps alloué à l'unité d'enseignement ainsi que les ressources matérielles disponibles constituent autant d'éléments limitant le choix des moyens.

b) L'organisation du contenu

Bien que les principaux éléments du contenu aient

déjà été précisés au stade de la définition des objectifs, il est nécessaire, au moment de l'élaboration de la stratégie d'enseignement, de spécifier et d'organiser les connaissances qui devront être transmises aux étudiants, afin qu'ils puissent atteindre les objectifs fixés.

c) Le choix des méthodes et des média d'enseignement

Les méthodes et les média pédagogiques déterminent, d'une part, les modes de communication des informations nécessaires à l'apprentissage, d'autre part, les types d'activités des étudiants et du professeur, appropriés à chaque objectif. Il importe de se rappeler qu'il doit toujours exister une relation fonctionnelle entre l'utilisation d'une méthode et le choix des média d'enseignement. Le concepteur de la stratégie d'enseignement doit donc faire en sorte qu'ils se renforcent mutuellement. De plus, étant donné la flexibilité nécessaire au moment de l'application de la stratégie, il est utile d'envisager plusieurs méthodes et média possibles pour chacun des objectifs visés.

d) Le choix et la préparation du matériel pédagogique

Selon la nature de la tâche qui fait l'objet de l'apprentissage, il convient de choisir et, éventuellement, de préparer le matériel nécessaire aux activités des étudiants (manuels et textes imprimés, fiches, modèles, objets à manipuler, jeux éducatifs, matériel de laboratoire, etc.). Plus le matériel est nombreux et diversifié, plus il facilite l'organisation de situations pédagogiques permettant à l'étudiant d'apprendre de manière autonome.

e) La structuration et l'organisation séquentielle des situations pédagogiques

La stratégie d'enseignement planifée en vue de la réalisation des objectifs couvre généralement une période

de temps relativement étendue (programme, cours, session, etc.). Elle doit par conséquent être décomposée en étapes plus petites, ce qui nécessite la définition d'une série de situations pédagogiques, permettant aux étudiants de progresser dans le sens des objectifs fixés.

Chaque situation pédagogique doit être conçue en vue de la maîtrise d'une tâche ou d'une série de tâches limitées, et couvrir une période de temps relativement courte (une leçon, un jour, une semaine). La structuration des contextes dans lesquels s'effectue l'apprentissage implique la recherche de la combinaison optimale entre méthodes, média d'enseignement, matériel pédagogique et activités des étudiants, sans négliger les principes d'apprentissage. L'organisation séquentielle des situations pédagogiques consiste essentiellement à déterminer leur ordre de succession optimal, constituant ainsi pour l'étudiant un ensemble structuré de situations d'apprentissage.

A cette dernière étape de l'élaboration de la stratégie, il convient également de prévoir certains instruments d'évaluation formatrice (Bloom & al., 1971, pp. 117-138) destinés à mesurer le degré de réalisation des objectifs intermédiaires et à diagnostiquer les difficultés que rencontrent les étudiants dans la maîtrise d'une tâche déterminée. De tels instruments serviront notamment à contrôler l'efficacité des situations pédagogiques au cours de leur déroulement et fourniront des informations permettant de les améliorer.

Au terme de l'analyse des diverses questions relatives à la mise au point d'une stratégie d'enseignement, il nous reste maintenant à examiner un problème très important qui peut être formulé de la façon suivante: l'adéquation des moyens aux objectifs doit-elle être conçue en fonction des caractéristiques du groupe d'étudiants ou de chaque étudiant pris individuellement?

A première vue, il semble logique d'opter pour le second terme de l'alternative. En effet, l'enseignement systématique a pour but fondamental l'optimisation de l'apprentissage. Or, il est impossible d'imaginer une stratégie d'enseignement qui ait une efficacité absolue pour tous les étudiants d'un même groupe. En conséquence, si l'on veut

que chaque étudiant parvienne à la maîtrise des objectifs d'apprentissage fixés (mastery learning), les moyens stratégiques devraient être adaptés aux caractéristiques individuelles.

Carroll (1963), dont les travaux sont à l'origine du concept de "mastery learning" développé par Bloom et al. (1971), définit la qualité de l'enseignement comme étant le degré selon lequel la présentation, l'explication et l'agencement des éléments de la tâche qui a fait l'objet de l'apprentissage tendent vers l'optimum pour chaque étudiant. Bien qu'une telle définition soit tout à fait conforme à l'esprit de l'enseignement systématique, le degré d'individualisation qu'elle implique est irréalisable dans la pratique. En effet, on ne dispose pas, à l'heure actuelle, de critères rigoureux permettant de relier les stratégies d'enseignement aux caractéristiques individuelles des étudiants, et la contribution de la recherche dans ce domaine, est extrêmement limitée.

Nous pensons par conséquent que la solution la plus réaliste consisterait plutôt à concevoir, pour un groupe donné d'étudiants, une stratégie d'enseignement souple assurant, compte tenu des contraintes propres à l'enseignement collectif, un apprentissage optimum à l'ensemble des étudiants. Cette stratégie, toutefois, devrait comprendre des situations pédagogiques variées permettant à chaque étudiant de structurer, autant que possible, ses propres situations d'apprentissage. On réaliserait ainsi une adaptation approximative aux caractéristiques individuelles des étudiants.

Etape 5: mise en oeuvre de la stratégie

Tandis que les étapes précédentes concernent tout concepteur d'une unité d'enseignement, la mise en oeuvre de la stratégie intéresse plus particulièrement l'enseignant.

Plus que la simple application des décisions stratégiques prises à l'étape précédente, cette phase implique une série de décisions et d'activités d'ordre tactique,

commandées par la situation concrète dans laquelle se déroule effectivement le processus d'enseignement. A cet égard, Jackson (1966) a opportunément souligné la différence de nature qui existe entre les décisions qui précèdent toute activité du professeur (preactive decisions), et les décisions prises au moment où il est en interaction avec ses étudiants (interactive decisions). Alors que dans le premier cas, les décisions peuvent résulter d'une analyse rationnelle et approfondie, dans le second cas, elles doivent souvent être prises rapidement, et constituent, à ce titre, des réponses directes aux éléments imprévus d'une situation vécue.

C'est parce que l'enseignement se déroule dans un contexte de relations interpersonnelles comportant un ensemble de données imprévisibles, que toute situation pédagogique, quelle qu'elle soit, est nécessairement unique. Ainsi, la cohésion du groupe, les attentes particulières des étudiants, les attitudes et les réactions des étudiants à l'égard du style d'enseignement, sont autant de données qui peuvent se manifester en cours de processus, et dont on doit tenir compte pour assurer la réalisation des objectifs visés. C'est dans la mesure où le professeur saura identifier ces données particulières, résoudre les problèmes qui se posent et adapter son action aux exigences de la situation, qu'il aura le maximum de chances d'aboutir aux résultats escomptés.

En réalité, la plupart des questions qu'implique la mise en oeuvre effective de la stratégie ne se posent pas de façon isolée, mais relèvent d'une problématique fondamentale, celle de la communication entre le professeur et ses étudiants. A cet égard, la condition qui résume toutes les autres est une conception commune des objectifs à atteindre, sans quoi les décisions que prendront le professeur d'un côté, et les étudiants de l'autre, risquent d'être le plus souvent divergentes. Aussi, lors de ses premiers contacts avec les étudiants, le professeur devra-t-il décider des moyens qu'il lui faut mettre en oeuvre pour favoriser le développement d'une telle communauté d'intentions. Tant que cette condition préalable ne sera pas effectivement remplie, la réalisation des objectifs stratégiques peut s'avérer extrêmement ardue.

Une compréhension claire des phénomènes psychologiques individuels et de groupe, la connaissance des différentes techniques d'animation, enfin la sensibilisation à des styles variés d'enseignement, sont autant de ressources dont peut disposer le professeur pour mieux communiquer avec ses étudiants. Dans cette perspective, les travaux sur l'analyse des interactions professeur-étudiants ainsi que les recherches sur la dynamique du groupe-classe semblent pouvoir apporter d'importantes conctributions à l'enseignement systématique.

Par ailleurs, il importe de rappeler que la mise en oeuvre de la stratégie d'enseignement implique souvent l'utilisation des moyens d'évaluation continue. Les informations obtenues permettent d'assurer non seulement un contrôle permanent de l'enseignement, mais encore, par le jeu des rétroactions, pour chacun des étudiants concernés, une efficacité croissante de l'apprentissage.

Il convient enfin de souligner que les chances de succès dans la mise en oeuvre de la stratégie dépendent de la souplesse plus ou moins grande qui a présidé à sa conception. En effet, la planification rigoureuse des décisions et des activités de l'enseignant ne doit pas exclure la possibilité de recourir à des solutions de rechange, au cours du processus d'enseignement.

Etape 6: évaluation des résultats

Une fois que la stratégie d'enseignement a été mise en oeuvre et que les différentes activités d'apprentissage ont été réalisées par les étudiants, il est nécessaire de recueillir et d'analyser les données qui serviront à évaluer les résultats de l'enseignement. Cette opération est extrêmement importante, car elle détermine l'ensemble des décisions visant à améliorer l'unité d'enseignement.

Alors que selon d'autres conceptions de l'enseignement, l'évaluation sert principalement à la notation et au classement des étudiants, ici elle vise avant tout à établir le degré de réalisation des objectifs ainsi que l'efficacité

de la stratégie mise en oeuvre. C'est par l'exercice de cette double fonction qu'elle fournit une base rationnelle aux décisions concernant la révision et l'amélioration des différents éléments du système.

L'évaluation des résultats comporte deux aspects distincts, soit 1) la détermination du degré de réalisation des objectifs et 2) la recherche et l'analyse des effets imprévus de l'enseignement.

La détermination du degré de réalisation des objectifs est liée de très près au problème de la spécification des objectifs que nous avons examiné en analysant la deuxième composante du modèle. Quant au choix des procédés d'évaluation, il ne pose pas de problème particulier si les objectifs ont été vraiment définis en termes opérationnels. Que l'on utilise l'observation directe des comportements, les tests objectifs ou différents types d'analyse de travaux d'étudiants, il importe surtout de s'assurer que les comportements évalués sont représentatifs de l'ensemble des manifestations visées par chaque objectif.

Notons que certains objectifs sont particulièrement difficiles à évaluer, notamment ceux qui relèvent du domaine affectif. Il convient alors d'observer soigneusement les diverses situations dans lesquelles les comportements en question peuvent se manifester. Ceci permettra une mise au point plus précise des instruments qui servent à les évaluer.

Les données une fois recueillies au moyen de procédés appropriés, il sera possible de les analyser en vue de répondre aux questions suivantes: a) quels objectifs ont été atteints et par quelle proportion d'étudiants? b) quels objectifs n'ont pas du tout été atteints? c) quels objectifs ont été partiellement réalisés et dans quelle mesure?

Le deuxième aspect sur lequel doit porter l'évaluation des résultats concerne les effets imprévus de l'enseignement. En effet, même quand les situations pédagogiques ont été convenablement organisées en vue d'objectifs précis, les situations d'apprentissage qui en résultent peuvent produire

des effets non négligeables qu'on n'avait pas du tout recherchés; leur évaluation, dans ces conditions, a une importance considérable pour la révision du processus d'enseignement.

Tout comme les objectifs pédagogiques visés, les effets non recherchés peuvent relever de différentes sphères du comportement humain, soit les connaissances, les capacités ou les attitudes des étudiants. Mentionnons toutefois qu'ils se manifestent le plus souvent dans le domaine des attitudes ou des comportements sociaux, et constituent, à ce titre, des réponses affectives de l'individu aux situations concrètes dans lesquelles s'effectue son apprentissage.

Si leur nature est généralement difficile à définir, les quelques exemples qui suivent permettront peut-être d'en mieux cerner les contours: a) une série de situations pédagogiques organisées en vue de la maîtrise d'habiletés complexes en mathématiques peut engendrer, dans certains cas, une attitude négative des étudiants vis-à-vis de cette discipline; b) des situations pédagogiques structurées de façon trop rigide, même si elles se sont révélées efficaces pour la réalisation de certains objectifs, peuvent amener certains étudiants à être excessivement dépendants des instructions du professeur pour leur apprentissage; c) il peut arriver qu'à l'occasion d'une activité d'apprentissage déterminée, les étudiants développent une méthode de travail qu'ils pourront appliquer avec succès dans d'autres situations.

Si la nécessité de tenir compte des effets imprévus de l'enseignement peut être facilement admise, il est difficile par contre de les identifier et de les évaluer. On ne dispose pas, en effet, de point de comparaison précis, comme c'est le cas pour les effets recherchés de l'enseignement, qui sont clairement définis au départ sous forme d'objectifs. On peut néanmoins imaginer les effets secondaires possibles, à partir de différentes sources, comme les commentaires et appréciations spontanées des étudiants au terme de certaines activités d'apprentissage, l'observation directe des étudiants au cours d'une discussion, l'analyse des travaux, l'identification des erreurs les plus communes dans les tests, l'analyse des questions soulevées par les étudiants, etc.

Une fois que les effets secondaires possibles ont été nettement identifiés, on peut procéder à la mise au point d'instruments qui permettront de les évaluer dans la mesure du possible. Notons cependant que dans certains cas, lorsqu'il s'agit particulièrement des attitudes, une évaluation rigoureuse de ces effets peut se révéler pratiquement impossible. On tentera alors d'estimer approximativement leur ordre d'importance par rapport aux objectifs, ainsi que leur caractère positif ou négatif, afin d'en tenir compte le mieux possible dans la révision du processus.

Etape 7: décisions relatives au développement de l'enseignement

L'enseignement est un processus caractérisé par un ou plusieurs cycles d'activités qui se répètent dans le temps. Une unité d'enseignement, qu'il s'agisse d'un programme complet ou d'une partie de cours, est généralement conçue de manière à pouvoir donner lieu à des applications successives à différents groupes d'étudiants. Et c'est précisément ce caractère récurrent du processus d'enseignement, qui permet au professeur ou au concepteur d'une unité d'enseignement, de chercher de manière constante à en accroître l'efficacité. L'ensemble des décisions concernant la révision et le développement de l'unité d'enseignement constitue, dans notre modèle, la dernière étape de l'enseignement systématique.

Nous avons certes souligné que l'évaluation des résultats dans l'enseignement systématique sert principalement à établir le degré de réalisation des objectifs et l'efficacité de la stratégie mise en oeuvre. A la vérité elle exerce, dans un tel modèle d'enseignement, une fonction moins limitée. Elle permet en effet d'estimer la pertinence de chacune des décisions prises et de l'ensemble des activités qu'implique l'enseignement systématique.

Une fois que les effets de l'enseignement ont été mesurés avec toute l'objectivité que permettent les moyens d'évaluation actuellement disponibles, il s'agit alors d'interpréter les résultats, de façon à déterminer quelles décisions ou quelles activités qu'impliquent la conception

et la réalisation de l'unité d'enseignement devront être modifiées. Il ne suffit donc pas de savoir quels objectifs ont été atteints, dans quelle mesure ils ont été réalisés ou encore quels sont les effets inattendus de l'enseignement; il importe avant tout d'établir pourquoi on a obtenu de tels résultats.

Tout comme la recherche d'une stratégie d'enseignement adaptée aux objectifs, l'interprétation des résultats en vue de l'amélioration de l'enseignement est une opération complexe, étant donné l'état fragmentaire des connaissances actuelles sur le processus enseignement-apprentissage. Quelques auteurs (Baker, 1970; Silberman & al., 1964) ont tenté de codifier un certain nombre de règles destinées à faciliter la révision méthodique des programmes et matériels d'enseignement. Cependant, la possibilité de leur application à n'importe quel type de programme ou de matériel n'a pas pu être vérifiée.

La démarche qui préside à l'interprétation des résultats, et conditionne par là même toute révision de l'unité d'enseignement, consiste à considérer généralement différentes hypothèses susceptibles d'expliquer les faits constatés. La confrontation de ces hypothèses avec les données disponibles permet souvent d'écarter certaines explications qui semblaient à première vue valables, mais ne résistent nullement à l'examen. De plus, les acquis scientifiques résultant des recherches sur le processus enseignement-apprentissage peuvent constituer un cadre théorique en fonction duquel on retient finalement les hypothèses les plus plausibles, qui serviront de base à la révision de l'unité d'enseignement.

Selon les cas, l'interprétation des résultats peut aboutir en principe à la remise en question de chacune des six premières composantes du modèle, bien que la sixième phase (l'évaluation des résultats) soit peu souvent concernée. Ainsi, suivant les hypothèses retenues, on peut décider de réviser soit les objectifs (étapes 1 et 2) soit l'évaluation préalable (étape 3), soit la stratégie pédagogique (étapes 4 et 5), ou encore l'ensemble des activités impliquées dans l'unité d'enseignement. Soulignons qu'une modification de l'une des composantes du cycle

entraîne généralement des changements affectant les décisions qu'on prend aux étapes subséquentes. Nous allons tenter d'illustrer les diverses opérations auquelles peut donner lieu l'interprétation des résultats, en analysant trois cas qui peuvent se présenter.

Premier cas: Tous les objectifs ont été atteints par la majorité des étudiants.

A cela, il y a deux explications possibles;

Première hypothèse: certains objectifs étaient déjà maîtrisés par les étudiants, mais l'évaluation préalable n'a pas permis de l'établir. Dans ces conditions, il convient d'abord de vérifier la sensibilité des procédés d'évaluation utilisés. S'il s'avère que leur pouvoir discriminant était insuffisant, on est autorisé à penser que certains objectifs étaient déjà maîtrisés par les étudiants au début du processus d'enseignement. On décide alors d'élever le niveau des objectifs, ou d'en augmenter le nombre.

Deuxième hypothèse: les étudiants ne possédaient pas les connaissances et capacités visées par les objectifs, mais une stratégie efficace leur a permis de les maîtriser. Dans ce cas comme dans l'autre, on décide alors d'améliorer l'unité d'enseignement en élevant le niveau ou le nombre des objectifs.

Deuxième cas: Une forte proportion d'étudiants n'ont pas maîtrisé certains objectifs.

Une telle situation peut donner lieu à une série d'hypothèses concernant surtout la stratégie pédagogique ou la spécification et l'organisation des objectifs. On peut d'abord se poser les questions suivantes: les objectifs qui n'ont pas été atteints ont-ils été compris et acceptés par les étudiants? Le contenu relatif à chacun de ces objectifs a-t-il été transmis adéquatement? Le temps alloué aux activités d'apprentissage était-il suffisant? Il est également possible que certains objectifs intermédiaires

n'aient pas été effectivement atteints par les étudiants. Enfin, on peut supposer qu'on ait négligé de définir certaines étapes nécessaires à la maîtrise des tâches considérées. Dans ce cas, il y a lieu de reviser la décomposition et l'organisation séquentielle des objectifs qui n'ont pas été atteints.

Troisième cas: L'évaluation des résultats laissa apparaître des effets imprévus considérables.

Il s'agit, bien entendu, d'effets secondaires de l'enseignement, et non de manifestations qu'on ne peut ni directement, ni indirectement relier à ce processus.

Si ces effets ne sont pas souhaitables, on tentera, à quelque phase que ce soit des activités qu'implique l'unité d'enseignement, d'en identifier les causes. Puis l'on prendra les décisions stratégiques les plus adéquates pour les éliminer. S'il s'agit par contre de conséquences positives, comme c'est le cas dans l'acquisition fortuite de certaines capacités (incidental learning) à l'occasion de l'apprentissage d'une tâche donnée, il convient alors de les intégrer dans l'unité d'enseignement sous forme de nouveaux objectifs visés par des situations pédagogiques prévues à cet effet.

Conclusion

Le courant de l'enseignement systématique, dont nous avons tenté de décrire les caractéristiques fondamentales, a modifié sensiblement la manière d'aborder les problèmes pédagogiques, et tout laisse croire qu'il continuera d'exercer une influence considérable sur la pratique éducative.

Au terme de cette étude, il convient de préciser l'apport spécifique de ce courant au développement de l'éducation, tant au point de vue théorique qu'au point de vue pratique. Nous examinerons ensuite certains problèmes que pose, à l'heure actuelle, l'instauration de l'enseignement systématique dans un milieu donné. Nous tenterons enfin de déterminer dans quelle mesure les perspectives d'évolution du modèle qui en résulte laissent entrevoir la possibilité de réduire considérablement les contraintes auxquelles est encore soumise son application.

Sur le plan de la théorie pédagogique, ce courant représente incontestablement un sérieux essai d'intégration de l'ensemble des connaissances actuelles dans le domaine de l'éducation. En effet, alors que la plupart des courants pédagogiques contemporains, même quand ils résultent d'apports provenant de plusieurs disciplines, ont plutôt tendance à privilégier l'approche propre à un domaine de connaissances particulier, l'enseignement systématique situe nettement la pédagogie dans une perspective non pas pluri- mais interdisciplinaire. Il permet ainsi de mieux définir et, en quelque sorte, d'évaluer la contribution de la psychologie de l'apprentissage, de la philosophie de l'éducation, de la psychologie du développement et de la docimologie, à la compréhension et à l'organisation du processus éducatif.

Il importe, par ailleurs, de noter que la recherche d'une plus grande efficacité de l'enseignement a été longtemps handicapée par des controverses doctrinales. Les considérations d'ordre philosophique, qui prédominent encore en pédagogie, ont rarement permis d'aboutir à une formulation théorique prégnante de ce problème. A cet

égard, le principal mérite de l'enseignement systématique est de distinguer clairement les questions de doctrine, qui se situent essentiellement au niveau du choix des objectifs et des contenus à enseigner, de celles qui peuvent faire l'objet d'une approche scientifique. Ces dernières concernent surtout les stratégies pédagogiques et leurs effets. Ainsi conçu, l'enseignement systématique ne suppose aucun parti-pris au sujet des finalités de l'éducation; en tant que modèle instrumental et formel de l'action pédagogique, il implique une neutralité axiologique incontestable et est, en principe, compatible avec les orientations philosophiques ou doctrinales les plus variées.

Sur le plan de la pratique éducative, l'enseignement systématique est utilisable à tous les niveaux de l'éducation et peut ainsi contribuer à l'amélioration de l'ensemble du curriculum. Alors que des modèles très élaborés issus de la technologie éducative s'appliquent plutôt à l'organisation et au développement du système d'éducation dans son ensemble, l'enseignement systématique propose, avant tout, une nouvelle conception de l'acte pédagogique du professeur, et permet ainsi d'agir au plus bas niveau du processus éducatif. Il remplit par là même un rôle très important dans la mise en oeuvre de toute stratégie de changement en éducation.

En effet, on a souvent constaté que les réformes et les innovations introduites dans les systèmes d'éducation ne se traduisent guère par une amélioration sensible de la formation des étudiants s'il n'existe pas, chez les enseignants, un état d'esprit favorable à la recherche et à la remise en question. Or l'enseignement systématique est susceptible de réaliser cette condition préalable dans la mesure où, conformément au modèle présenté, le professeur évalue de façon méthodique la pertinence de ses décisions et vise, compte tenu des contraintes liées au contexte, à une efficacité croissante de son enseignement.

Enfin, lorsqu'il applique le modèle à une unité concrète d'enseignement, le professeur découvre constamment de nouveaux objectifs qu'il peut assigner à son cours, ainsi qu'un ensemble de moyens nouveaux pour améliorer sa stratégie. Cela illustre fort bien la fonction heuristique

que peut exercer l'enseignement systématique dans le développement de l'éducation.

Parmi les divers problèmes que pose l'implantation d'un tel modèle d'enseignement dans un système éducatif, certains sont plutôt liés aux caractéristiques du milieu considéré, d'autres tiennent aux propriétés intrinsèques du modèle.

C'est ainsi que les conceptions pédagogiques des enseignants, tout comme les valeurs et principes philosophiques auxquels ils adhèrent, peuvent constituer des résistances majeures à l'instauration de l'enseignement systématique. En effet, l'adoption d'une telle démarche implique très souvent et pour la plupart des enseignants un changement radical de perspective. Il s'agit, en fait, de passer d'un modèle pédagogique centré sur les moyens, à un autre centré sur les objectifs.

Le professeur qui emprunte la première démarche choisit ses activités pédagogiques en fonction de la valeur qui leur est généralement reconnue, soit par ses collègues, soit par les étudiants eux-mêmes. La deuxième démarche, par contre, exige de la part du professeur non seulement qu'il évalue ses activités pédagogiques d'après les effets qu'elles exercent, mais qu'il assume pleinement la responsabilité d'amener les étudiants à atteindre des objectifs précis d'apprentissage. Or cette dernière exigence soulève bien des objections. La fixation des objectifs est en effet perçue par certains enseignants comme une tentative de manipulation des étudiants ou comme une atteinte sournoise à leur liberté. Nous croyons qu'il s'agit là d'un faux problème: en effet, si les professeurs peuvent, à la rigueur, renoncer à une détermination précise de leurs objectifs, ils ne sauraient en aucun cas nier l'influence effective qu'ils exercent de toute façon sur leurs étudiants.

Une autre caractéristique du milieu, pouvant constituer un obstacle à l'implantation de l'enseignement systématique, concerne la manière dont les changements s'opèrent généralement à l'intérieur du système éducatif. En effet, si les innovations sont introduites et diffusées de façon désordonnée, au gré des multiples pressions qui s'exercent aussi

bien sur l'enseigant que sur l'organisation scolaire, aucun développement à long terme des programmes et des unités d'enseignement n'est possible. Dans de telles conditions, un modèle rationnel de l'action pédagogique comme l'enseignement systématique a pratiquement peu de chances d'être adopté.

L'enseignement systématique ne peut vraiment s'institutionnaliser et exercer pleinement ses effets que dans la mesure où l'on définit, pour l'ensemble du système éducatif, une politique de changement planifié, afin d'assurer la continuité des décisions prises, de niveau en niveau.

D'autres difficultés que soulève l'implantation de l'enseignement systématique sont plus directement liées aux propriétés du modèle. Ainsi, l'application rigoureuse du modèle par les enseignants exige un niveau de compétence et un haut degré d'expertise qu'aucune institution de formation des enseignants n'a les moyens d'assurer pleinement à l'heure actuelle. Par ailleurs, l'utilisation d'une telle démarche, dans la conception et la mise en oeuvre d'une unité d'enseignement, nécessite non seulement un investissement intellectuel et matériel considérable mais requiert une assez longue préparation. Toutefois, il ne s'agit pas là vraiment d'obstacles insurmontables. En effet, on peut pallier ces difficultés en mettant à la disposition des enseignants un vaste ensemble de ressources pédagogiques, dont la production et la diffusion serait confiée à des organismes spécialisés.

Ces organismes, oeuvrant au niveau régional ou national, pourraient prendre en charge des tâches comme la création de "banques" d'objectifs pour les diverses disciplines enseignées, la mise au point expérimentale de matériel pédagogique adapté à des objectifs précis, ainsi que le développement d'instruments d'évaluation pour les différents types d'objectifs. Dans la mesure où ces ressources seront accessibles à l'enseignant, certaines opérations nécessaires à l'application rigoureuse du modèle s'en trouveront nettement simplifiées.

Il faut noter enfin que les perpectives de développement de l'enseignement systématique ne se limitent pas

à ses possibilités de diffusion dans un milieu donné. On doit également considérer que certaines contraintes tiennent aux propriétés des composantes du modèle, qui peuvent faire l'objet d'une amélioration constante.

En effet, l'enseignement systématique, tel que nous le concevons, constitue un système essentiellement ouvert, dont le développement est largement tributaire des progrès effectués par d'autres disciplines (par exemple, la psychologie de l'apprentissage) et des apports continus de la technologie éducative.

Il apparaît nettement que l'enseignement systématique s'inscrit dans ce courant qui, avec la taxonomie des objectifs et l'emploi de l'approche systémique en éducation, contribue à la formation d'une pédagogie scientifique, marquant ainsi, par rapport aux conceptions et aux pratiques antérieures, une véritable coupure épistémologique.

L'EDUCATION CENTREE SUR LA PERSONNE OU LE COURANT PUEROCENTRIQUE

Définition

L'éducation centrée sur la personne considère la personne comme libre, responsable, dotée d'initiative et capable de développer sa personnalité. Elle met l'accent sur "le dynamisme et les ressources intérieures de la personne, sur l'initiative et les responsbilités de l'étudiant" (1), agent principal de son éducation.

Une telle conception de l'éducation suppose une philosophie de l'homme qui valorise la personne de l'étudiant, qui respecte et accepte la personne de l'étudiant, puisque cette personnalité est "constructive et digne de confiance" (2).

Si l'on se réfère à des schémas ou des modèles pour représenter les diverses conceptions de l'éducation centrée sur la personne, l'on peut dire que le modèle organique du développement et de l'apprentissage de l'étudiant considère cet apprentissage comme une expérience active de l'étudiant.

Selon cette conception organique, le dynamisme vital de la personnalité est positif, il tend au développement et à la croissance de tout l'être en progrès, "les êtres humains ayant en eux une capacité naturelle d'apprendre" (3).

---

(1) CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION. Rapport annuel 1969/70. Québec, 1971, p. 239.

(2) ROGERS, Carl R. Le développement de la personne. Paris, Dunod, 1970, p. 148.

(3) ROGERS, Carl R. op. cit., pp. 146-148.

La théorie positive du développement humain, développée par Carl Rogers, et la conception organique de l'éducation font de l'étudiant, de celui qui apprend, le "moteur de l'activité éducative" (1).

Ces diverses conceptions se rapprochent de celles prônées par les tenants de l'école active qui sont aussi des puérocentristes ou pédocentristes.

L'éducation centrée sur la personne est une éducation démocratique (2) qui consiste fondamentalement à laisser la responsabilité de l'éducation à l'étudiant lui-même.

L'apprentissage par l'action, l'auto-découverte sont des principes prônés par les théoriciens de l'Ecole nouvelle, principes inspirés des découvertes de la psychologie de l'enfant.

Ce courant puérocentriste accorde à l'éducation une priorité sur l'instruction à l'école.

L'éducation centrée sur la personne est avant tout une conception philosophique avant d'être pédagogique. C'est un courant de pensée qui peut orienter les rapports maîtres-élèves et les rôles des divers agents d'éducation.

Sources de ce courant philosophique

Il faut remonter aux intuitions romanesques de Jean-Jacques Rousseau pour découvrir l'origine de ce courant puérocentriste. L'auteur de l'Emile et de la Nouvelle Héloise nous décrivait une conception de l'enfance jusqu'alors inacceptée, voulant que l'on respecte "l'enfant dans l'enfant".

---

(1) CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION. op. cit., pp. 24-25.

(2) PUENTE, Miguel de la. Carl R. Rogers: de la psychothérapie à l'enseignement. Paris, Epi, 1970, p. 228.

D'autres théoriciens naturalistes, continuant à approfondir cette conception rousseauiste, tels que Maria Montessori, Basedow, Pestalozzi, Froebel, insistèrent pour que l'éducation soit basée non sur ce que la société décide comme modèle de formation, mais sur la demande de l'enfant, ses potentialités, ses besoins, ses intérêts; la nature de l'enfant devant être le point de départ de toute éducation. Tous ces philosophes naturalistes démontrèrent que les démarches de l'enfance étaient distinctes de celles de l'adulte.

Le philosophe américain John Dewey précisa les conceptions du développement de la liberté, de l'intérêt et de la créativité. Il fut le théoricien après Rousseau, qui marqua le plus l'éducation. Son livre l'Ecole de demain, porte un titre prophétique, il y élabore une vraie philosophie de l'expérience illustrée par sa célèbre formule "Learning by doing".

Plusieurs philosophes, psychologues, pédagogues et sociologues viendront se joindre au courant que l'on nommera l'Ecole active. A l'Ecole active, l'on se préoccupera davantage de la manière d'apprendre en guidant l'activité de l'enfant à l'école tout en respectant et en formant sa personnalité.

Il suffira de mentionner quelques courants pour retrouver les divers aspects du développement de la personne de l'enfant dans cette éducation nouvelle. Ferrière, considéré comme le père de l'école active, étoffe les conceptions de la liberté de l'enfant à l'école active qu'avait exposées André Berge.

Reprenant les concepts psychophilosophiques de Bouchet sur l'individualisation de l'enseignement, Dottrens va présenter un système d'enseignement individualisé que reprendra plus tard Freinet, avec un système de fiches individuelles, tandis que se développera aux Etats-Unis, deux autres systèmes d'individualisation: le plan Dalton et le système pédagogique de Winnetka.

Il faut souligner l'apport des grands psychologues qui ont aidé à comprendre l'enfant et qui ont guidé cette

éducation centrée sur la personne. Gesell étudie les caractéristiques de chaque âge, Wallon vient confirmer que l'enfant est l'artisan de sa propre culture, Debesse et Piaget traitent des étapes et des stages évolutifs généticologiques à respecter dans le développement de l'enfant. Enfin Car Rogers, psychologue et psychothérapeute américain, influencé par les théories de Dewey, reprend les mêmes principes dans son "Student centered teaching" (1).

Caractéristiques

L'éducation centrée sur la personne veut d'abord souligner qu'il faut partir de l'enfant. Tout progrès intellectuel devant sortir de l'enfant, il faut à l'éducateur un rôle effacé d'activation.

La personne de l'enfant est considérée par ce courant dans sa totalité physiologique et psychique.

Les besoins ressentis par l'enfant le poussent à les satisfaire par l'action libre, libératrice des énergies. Le besoin devient le levier de l'activité. L'enfant "s'élève" selon le mot d'Alain, il cherche à solutionner des problèmes réels, il doit avoir l'initiative de créer ses propres moyens, sa propre démarche, il doit pouvoir tâtonner, exercer sa spontanéité et sa créativité.

L'enfant est doté d'un dynamisme intérieur qui le pousse vers l'épanouissement de sa personnalité. Ce dynamisme est créateur et cette création produit la joie (selon Bergson) d'où l'appellation d'école joyeuse (2) qui se distingue de l'école libertaire. L'enfant cherche à connaître, à assimiler les réalités, à comprendre progressivement ce qu'il est, ce dont il est porteur.

---

(1) PAGES, Max. L'orientation non directive. Paris, Dunod, 1965, p. 168.

(2) VILLARS, G.,TORAILLE, R. et EHRHARD, J. Psychopédagogie pratique. Paris, Librairie Istra, 1955, p. 27

L'éducation centrée sur la personne abandonne la tradition didactique et de l'enseignement au profit de l'apprentissage. L'étudiant conserve une entière "liberté d'apprendre" (1). C'est une éducation positive et constructive qui encourage et respecte les potentialités de chaque enfant. Elle prône l'auto-émulation, l'auto-formation et l'auto-évaluation plutôt que la compétition et l'échec.

Puisqu'elle se veut réaliste, elle a pour rôle de préparer des hommes aux difficultés de la vie, elle favorisera une adaptation continue qui prépare à une formation permanente caractéristique d'une société en changement continuel et en évolution.

Dans une société ouverte, il faut "une école ouverte" (2) qui part des élèves, de leurs besoins réels "d'où une mutation du rôle de l'enseignant" (3) et non sa négation. Ce n'est pas une société sans école, mais une école au service des individus.

L'éducation centrée sur la personne n'accepte ni enseignant, ni enseigné, mais un groupe de personnes qui collaborent à un travail qui les concerne toutes. C'est en fait l'éclatement de l'enseignement comme acte pédagogique puisqu'il est impossible d'imposer une forme permanente à ce qui est en perpétuel devenir.

L'éducation centrée sur la personne devient "véritablement une éducation permanente et populaire" (4).

---

(1) ROGERS, Carl R. Liberté pour apprendre? Paris, Dunod, 1972, 359 p.

(2) ELIADE, Bernard. L'école ouverte. Paris, Editions du Seuil, 1970, 250 p.

(3) A.R.I.P. Pédagogie et psychologie des groupes. Paris, Editions de l'Epi, 1972, p. 30.

(4) PUENTE, Miguel de la, op. cit., p. 289.

Il faut désormais apprendre à apprendre. Une éducation qui suppose une conception continue et progressive de l'homme est une éducation permanente.

Implications d'une éducation centrée sur la personne

L'acceptation d'une philosophie de l'éducation centrée sur la personne implique une "mutation de la fonction enseignante". En effet, si "l'on ne peut enseigner directement à quiconque" (1), il s'ensuit que l'éducateur, le maître, ne peut que "faciliter son apprentissage" (2) l'aider à apprendre puisqu'il est "le seul à avoir accès à son expérience personnelle" (3). La présence du maître sera une aide pour l'étudiant en difficulté d'apprendre. Le rôle du maître consistera à faciliter l'apprentissage personnel, à faire en sorte que celui qui apprend se sente en sécurité dans un climat d'apprentissage (4).

Les attitudes du maître seront basées sur le respect et l'acceptation inconditionnelle de la personne de l'étudiant et sur la confiance que le maître a en lui. Son action consistera à aider l'étudiant à apprendre, il se constituera en un organisateur et un pourvoyeur, étant à la disposition des étudiants dans une fonction de service. Le maître acceptera la démarche de l'enfant et ses tâtonnements expérimentaux et se fera observateur pour découvrir les causes des difficultés.

---

(1) ROGERS, Carl R. Le développement de la personne. Paris, Editions de l'Epi, 1972, p. 197.

(2) PUENTE, Miguel de la. op. cit., p. 250.

(3) PUENTE, Miguel de la. op. cit., p. 233.

(4) PAGES, Max. L'orientation non directive. Paris, Dunod, 1965, p. 107.

Le maître mettra à la disposition de l'étudiant tout le matériel pour résoudre les problèmes, lui-même se mettra à la disposition de la classe comme personne ressource (1). Selon ce principe d'auto-développement de l'étudiant et de confiance du maître envers les étudiants, il faudra que le maître établisse une bonne relation personnelle et un climat d'apprentissage. Ce sont les attitudes et la compréhension qui vont aider la constitution de ce climat.

Le professeur, "facilitator" (2), animateur du travail scolaire de l'étudiant, doit posséder une confiance illimitée dans la capacité de l'organisme humain, en son élève, dans sa capacité de s'épanouir. Il permet à l'étudiant de choisir lui-même son propre chemin et sa propre direction dans son apprentissage (3). Le maître, l'éducateur centré sur l'étudiant doit, comme le propose Rogers, considérer que ce sont les attitudes qui sont à la base de toute facilitation d'apprentissage et que les techniques (tout ce qui facilite le processus d'apprentissage de l'étudiant) sont au service des attitudes.

---

(1) PAGES, Max. op. cit., p. 110.

(2) ROGERS, Carl R. Liberté pour apprendre? Paris, Dunod, 1972, p. 164.

(3) HAMELINE, Daniel et DARDELIN, Marie-Joelle. La liberté d'apprendre. Paris, Editions Ouvrières, 1967, pp. 296-297.

L'EDUCATION CENTREE SUR LE GROUPE OU LE COURANT SOCIOCENTRIQUE

Définition

Le courant sociocentrique ou psychosociologique se distingue des autres tendances en éducation en prenant comme objet "la réalité sociale de la classe" (1), en se centrant sur le groupe-classe.

Dans une conception d'éducation centrée sur le groupe, l'éducation se fait sur un plan horizontal, "c'est la fin de l'éducation verticale" (2). Chaque enfant acquiert un statut personnel dans le groupe de même que le maître voit son rôle subir une "mutation" (3).

Le maître, tout comme chacun des élèves, selon cette conception sociopédagogique, fait partie du groupe, il participe au vécu du groupe (4), il est appelé à jouer un rôle distinct de celui qu'il remplissait dans l'éducation traditionnelle.

Le maître dans le groupe devient un participant conducteur qui se propose de "faire prendre conscience au groupe" de son vécu, de son cheminement comme groupe. Il aide le groupe à élucider les phénomènes affectifs qui

---

(1) VILLARS, G., TORAILLE, R. et EHRHARD, J. Psychopédagogie pratique. Paris, Librairie Istra, 1955, p. 30.

(2) HAMELINE, Daniel et DARDELIN, Marie-Joelle. La liberté d'apprendre. Paris, Editions Ouvrières, 1967, p. 62.

(3) A.R.I.P., Pédagogie et psychologie des groupes. Paris, Editions de l'Epi, 1972, p. 13.

(4) A.R.I.P., op. cit., p. 46.

influencent ou même gênent ou retardent ses apprentissages (1).

Il n'existe plus une relation d'autorité entre le maître et l'élève mais le maître devient un équipier qui a un leadership à jouer au centre de la classe.

Puisque l'apprentissage devient la tâche de tout le groupe maître-élèves, le maître centré sur le groupe exprime ses vues comme celles d'un simple membre du groupe. Il considère ses élèves comme des personnes et lui-même est considéré par eux comme une personne réelle en interaction avec le groupe-classe dans la poursuite d'un objectif commun (2).

Animateur, organisateur du travail de groupe, le maître n'intervient que pour faciliter au groupe sa propre prise en charge, sa propre direction, son propre cheminement (3).

Le modèle d'affranchissement, proposé par Gilles Ferry, se centre précisément sur la relation qui se développe entre l'éducateur et l'éduqué, ce modèle incarne assez bien ce courant psychosociologique (4).

---

(1) DELONCLE, Jehanne. Orientations actuelles de la psychopédagogie, p. 125.

(2) PUENTE, Miguel de la. Carl R. Rogers: de la psychothérapie à l'enseignement. Paris, Epi, 1970, pp. 272-273.

(3) A.R.I.P., op. cit., p. 63.

(4) FERRY, Gilles, La pratique du travail en groupe. Paris, Dunod, 1970, pp. 17-22.

Sources de ce courant philosophique

Il faut remonter dans l'histoire de l'éducation à la pédagogie des Jésuites pour trouver les premières tentatives d'enseignement de groupes. La "décurie" divisait la classe en groupe de dix élèves travaillant sous la responsabilité d'un "décurion". Cette pratique pédagogique était le résultat d'une nécessité pratique, puisque les classes pouvaient être constituées jusqu'à une centaine d'élèves.

Un peu plus tard pour pallier à une pénurie de maîtres, Pestalozzi crée le système de l'enseignement mutuel, que l'on retrouve à tous les siècles et même aujourd'hui, où l'un des élèves brillants devient l'instructeur des autres.

Durkheim insistait déjà en son temps sur cette "petite société" qu'est le groupe scolaire (1). Les théoriciens de l'école active se préoccupant de former tout l'enfant, vont proposer le travail par groupes comme moyen d'assumer une formation sociale à l'enfant. Dewey et Decroly qui s'étaient fait les défenseurs de l'intérêt personnel sont amenés à préconiser les formes d'éducation en groupes. Petersen propose de varier les activités scolaires entre l'enseignement magistral et le travail de groupe libre et dirigé. Cousinet, lui, prend parti pour la méthode de travail libre par groupes.

La plupart des initiatives scolaires s'inspirèrent de pédagogies para-scolaires telles que celles des mouvements de jeunesse, du scoutisme de Lord Baden Powell, des colonies de vacances, des cercles d'études, des associations étudiantes. On vit même l'Ecole des Roches s'ériger sous un système apparenté au scoutisme.

Plusieurs théoriciens et pédagogues apportèrent leur concours pour constituer une pédagogie de groupe. Ferrière préconise l'autonomie des écoliers, alors que Dewey avait parlé de démocratie en éducation. Kerschensteiner et Lustemberger préconisaient le travail scolaire par groupes.

---

(1) Gilles Ferry. op. cit., p. 30.

Le selfgovernment commença à s'établir à l'école, les coopératives scolaires nécessitaient l'apport de tous les membres de la classe, Freinet amenait le groupe de la classe à produire un journal de classe et préconisait des échanges interscolaires et même une correspondance entre classes.

L'apport des travaux de Kurt Lewin donna un nouveau départ à ces conceptions de groupe. La psychosociologie des groupes introduisait les concepts de dynamique des groupes et des techniques d'observation et d'animation.

Pitt et White poursuivant les travaux de Lewin ouvraient les pédagogies scolaires aux expériences de groupe.

Moreno permettra, grâce à des techniques sociométriques, de mieux analyser les statutspersonnels des membres de la classe et leurs rapports interpersonnels, de mieux connaître les phénomènes sociaux de la classe et ainsi de mieux organiser la classe comme groupe de travail.

Caractéristiques

Dans une société où tout change rapidement (1), les hommes sont appelés à se réadapter constamment et à communiquer avec leur compagnon de travail. Une telle transformation sociale nécessite une formation sociale, une formation de groupe par le groupe, une situation où la communication, la coopération et la possibilité d'entrer en relation sont essentiellement réalisables.

Dans la classe traditionnelle, le circuit des communications était vertical, l'individualisme et la compétition faisaient loi commune.

Dans le groupe de travail, le circuit est horizontal (2), la coopération et la communication sont des éléments

---

(1) CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION. Rapport annuel 1969/70. L'activité éducative. Québec, 1971, p. 62.

(2) DELONCLE, Jehanne. op. cit., p. 137.

de survie du groupe (1).

Dans une pédagogie de groupe, les élèves sont amenés à exercer les choix exigés par les objectifs fixés, par le contenu déterminé, par les modalités de travail retenues et par les contrôles choisis.

Les participants doivent entrer en relation, communiquer, échanger, transmettre des informations, les contester, les reformuler, les confronter, les accepter.

Le groupe de travail est tantôt centré sur la tâche, tantôt centré sur son fonctionnement, on peut dire que la pédagogie de groupe fortionne tour à tour sur ces deux registres (2).

Implications d'une éducation centrée sur le groupe

Adopter une philosophie de l'éducation centrée sur le groupe c'est renoncer au rôle traditionnel du maître, c'est accepter une mutation de la fonction enseignante (3), c'est aussi songer à réformer le modèle traditionnel de formation des enseignants (4).

L'éducation centrée sur le groupe présuppose que l'on accorde aux attitudes des maîtres l'importance qu'une telle philosophie implique, car le maître va se retrouver en situation de concurrence (5) avec le groupe, son rôle

---

(1) A.R.I.P. op. cit., p. 23.

(2) FERRY, Gilles. op. cit., p. 190.

(3) A.R.I.P. op. cit., p. 17

(4) KAYE, Barrington et ROGERS, Irving. Pédagogie de groupe. Paris, Dunod, 1971, p. 20.

(5) A.R.I.P. op. cit., p. 27.

ne perd pas d'importance, au contraire, mais il est autre.

L'enseignant n'est plus, l'éducateur est un membre du groupe-classe qui dans son rôle cherche à atteindre le même but que les élèves, il est un adulte qui est réclamé comme tel par le groupe (1).

Les élèves, tout en étant des personnes individuelles ayant leur personnalité propre, seront membres de cette société scolaire qui a ses règles propres. Ils vont apprendre à travailler en groupe et ainsi mieux comprendre que le travail de groupe est une méthode valable qui comporte ses difficultés.

Une centration sur la réalité sociale de la classe exigera des éducateurs une formation à la dynamique des groupes, aux techniques sociométriques, à la psychologie des groupes, à une formation de groupe par le groupe.(2).

Une pédagogie de groupe comporte en elle-même une formation sociale (3) et apporte une des plus puissantes motivations qu'il s'agisse d'enfants ou d'adultes (4), puisqu'elle apporte à l'individu satisfaction et respect de soi, "l'individualisation et le travail de groupe ne sont pas incompatibles" (5).

---

(1) ELIADE, Bernard. L'école ouverte. Paris 6e, Editions du Seuil, 1970, pp. 164 et 207.

(2) A.R.I.P. op. cit., p. 64.

(3) KAYE, Barrington et ROGERS, Irving. op. cit., p. 70.

(4) KAYE, Barrington et ROGERS, Irving. op. cit., p. 101.

(5) ELIADE, Bernard. op. cit., p. 172.

La pédagogie centrée sur le groupe accorde à l'expression et à la créativité toute la place qui doit leur être due (1).

---

(1) ELIADE, Bernard. op. cit., p. 172.

Conclusion

La pédagogie ne serait-elle qu'un simple jeu intellectuel comme le souligne Louis Not? Les modèles pédagogiques prétendent-ils modeler l'homme selon les exigences de sa nature? Leur credo, tout du moins implicite, nous réfère à une conception de l'homme et de la société qui peut seule déterminer et légitimer les "paramètres" de leur physionomie respective.

Faut-il viser à former des individus ou à former une société? L'individu est la base de toute société. Aucun modèle pédagogique ne le conteste. L'accent doit donc être mis sur l'épanouissement de chaque individu. Or, certains affirment que cet épanouissement individuel ne peut être atteint véritablement qu'au sein d'un groupe et par l'épanouissement de celui-ci tout entier. Pour les tenants de cette thèse, le groupe doit fixer les règles à suivre. Dans un tel contexte, l'individu ne peut-il pas être brimé par le groupe? S'il en est ainsi, la confrontation des idées demeure possible à l'intérieur du groupe mais elle ne peut être que stérile.

Toutefois, l'individu ne peut éviter d'établir des relations avec d'autres individus. En effet, aucun système d'éducation n'est en mesure d'offrir une formation coupée de la réalité sociale sans soumettre la société à de graves dangers. Aussi, comme chaque individu est un être social, tout système d'éducation doit préparer l'étudiant dès le plus jeune âge à établir des relations avec les autres individus, à réagir à un groupe et à agir à l'intérieur de celui-ci.

L'école d'aujourd'hui doit orienter son action vers le développement complet de l'étudiant. Elle doit chercher à l'éduquer et non pas seulement à l'instruire. Or, éduquer un individu suppose qu'on réfère aux dimensions affectives, motivationnelles et cognitives de celui-ci. Cela suppose qu'on le met en contact avec des formes de savoir qui lui sont extrinsèques, qu'on ne peut transformer sans les déformer mais auxquelles il doit réagir.

Ce serait s'engager dans une voie erronnée que de forcer l'étudiant à s'adapter à tout prix aux formes de savoir. Celles-ci ne sont que des informations que tout individu peut assimiler avec les structures mentales qui lui sont propres.

Le rôle de l'école consiste à agir sur les comportements à développer chez l'étudiant face aux informations auxquelles il est soumis. L'école doit préparer progressivement l'étudiant à être autonome et à réagir à des informations qu'il acceptera ou qu'il rejettera. "L'intervention pédagogique...consisterait alors à chercher, dans le savoir, la structure assimilable aux structures mentales dont dispose l'élève, et à engager celui-ci dans une exploration du donné, pour construire, sur la connaissance issue de l'assimilation première, une connaissance plus élaborée, dans une perspective indéfiniment ouverte" (1). Ainsi, l'école répondrait à la conception de l'éducation permanente.

Cette approche ne s'applique pas uniquement à des jeunes étudiants. Elles s'inscrit dans le cadre d'une approche "humaniste", andragogique qui réfère à une vision de la personne considérée comme un tout. L'approche andragogique s'appuie sur quatre postulats:

1- l'étudiant passe graduellement de l'état de dépendance totale à celui d'auto-dirigisme;

2- l'expérience constitue la base de tout apprentissage;

3- le rythme et le cheminement de la personne doit être respecté;

4- l'apprentissage part d'un besoin et d'un problème qui surgissent dans l'expérience

---

(1) GABAUDE, J.M. et alii. La pédagogie contemporaine. Privat, Toulouse, 1972, p. 29.

de la personne et doit se faire en fonction du problème à résoudre. (1)

L'andragogie est, en fait, une conception de l'apprentissage centré sur le processus personnel d'apprentissage qui ne réfère pas uniquement au monde des adultes mais correspond plutôt à celui de l'homme tout court.

C'est ce que nous avons cherché à illustrer dans la description des divers modèles pédagogiques présentés. Tous ces modèles reposent sur des conceptions différentes de l'éducation mais la plupart peuvent, à leur façon, répondre à des exigences de l'éducation permanente. Retenons que tout système est plus absolu en sa théorie qu'en ses applications et qu'il peut fort bien s'apparenter à un courant par ses caractères essentiels et à un autre par ses modalités accessoires.(J .M. Gabaude).

---

(1) Vous retrouverez une comparaison des postulats et modèles pédagogiques et andragogiques dans la thèse de maîtrise en psychologie de Jacques RHEAUME: LE PERFECTIONNEMENT: FACTEUR DE DEVELOPPEMENT INSTITUTIONNEL. Analyse des conditions psychosociologiques de développement d'un projet de perfectionnement réalisé dans un collège. Université de Sherbrooke, septembre 1975, 344 p.

ANNEXE I:

LES FINALITES D'UNE

EDUCATION PERMANENTE

Voici une série de citations tirées principalement du rapport de la commission internationale sur le développement de l'éducation et publié en 1972 sous le titre: "Apprendre à être". Les textes ont été regroupés autour des quatre grandes finalités que nous venons de dégager du concept d'éducation permanente. Il n'a pas été possible de reproduire une citation pour chaque sous-finalité, les textes rejoignant le plus souvent, sans les distinguer, les trois aspects (intégrité, unité et intégralité) visées par les sous-finalités.

1. TOTALITE DE LA PERSONNE

"Le fait est que l'éducation est en passe de franchir les frontières où l'enfermaient les décrets d'une tradition séculaire. Elle prend peu à peu possession de son vrai domaine, lequel s'étend, dans l'espace et dans le temps, à la sphère entière de la personne humaine, dans la plénitude de ses dimensions, trop vastes et trop complexes pour être contenues dans les limites d'aucun "système", au sens figé, non évolutif du terme." (FAURE, E. et alii. Apprendre à être. Unesco, Paris, Fayard 1972, p. 184).

"Tels sont les termes globaux de cette finalité fondamentale: l'intégralité physique, intellectuelle, affective et éthique de l'être, de l'homme complet." (Id., p. 178.)

"Le divorce entre ses composantes intellectuelles, physiques, esthétiques, morales et sociales est révélateur de la dépréciation, de l'aliénation de la personne humaine, et des mutilations qui lui sont infligées." (Id., p. 80.)

"Dans la perspective de l'éducation permanente, il sera désormais possible d'appliquer le principe selon lequel l'acquisition du savoir est un processus par lequel celui qui apprend se transforme en reconstruisant continuellement son expérience." (PARKYN, G.W. Vers un modèle conceptuel d'éducation permanente. Unesco, 1973, p. 28.)

"Quelle s'efforce, en aidant chaque individu à épanouir ses facultés personnelles, de dégager la puissance créatrice des masses, de transformer en énergie réelle l'énergie potentielle de centaines de millions d'êtres." (FAURE, E. et alii. Apprendre à être. Unesco, Paris, Fayard 1972, p. 94.)

"Selon l'expression d'un psychologue contemporain, l'être humain naît "prématuré". Il vient au monde avec un lot de potentialités qui peuvent soit avorter, soit prendre forme en fonction des circonstances favorables ou défavorables dans lesquelles l'individu est appelé à évoluer. Il est donc par essence éducable. En fait, il ne cesse d'"entrer dans la vie," de naître à l'humain. C'est là un des principaux arguments en faveur de l'éducation permanente.

Grâce à l'expérience et aux moyens existants ou en puissance, dans les sociétés actuelles, il est possible (soit dit sans méconnaître en rien les difficultés de la tâche) d'aider l'homme à s'épanouir dans toutes ses dimensions: en tant qu'agent du développement, agent du changement, et auteur de son propre accomplissement - ce qui revient à tendre, par les chemins du réel, vers l'idéal de l'homme complet." (Id., p. 179.)

"Tout homme est destiné à être un succès et l'univers est destiné à entretenir ce succès." (R. Buckminster Fuller, cité par E. Faure, Id., p. 183.)

2. TOTALITE DE L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE ET SOCIAL

"Aussi considérons-nous qu'il serait utile, en même temps que l'on se souciera de diffuser les technologies avancées, d'encourager dans beaucoup de cas le développement de technologies simplifiées, adaptées aux besoins et aux possibilités du pays, de technologies nouvelles n'exigeant pas d'investissements massifs, de technologies intermédiaires capables de contribuer à la régénération de l'éducation dans les pays en voie de développement. Tant il est vrai que le plus important est d'agir sans attendre à la lumière des principes dégagés par la technologie éducative avancée, dont la signification dépasse de très loin les limites de simples procédés.

Mais des expériences originales, dans certains pays technologiquement arriérés, sont venues démontrer qu'il existe un autre chemin: celui de la mise en valeur des capacités créatrices de tous, grâce à de nouvelles formes d'organisation et de mobilisation des masses. Il s'agit d'en appeler à toutes les énergies, à toutes les intelligences encloses dans le peuple, pour les faire participer à la promotion d'un nouveau type de développement technologique et scientifique, conforme aux besoins de la nation." (Id., p. 151.)

"Et pourtant, l'injustice règne toujours, de cent façons, dans l'univers éducatif. Nous ne parlons pas ici des disparités entre pays, mais des inégalités qui existent à l'intérieur d'un même pays.

Les différences entre régions peuvent atteindre de très fortes proportions, au point que les chiffres décrivant la situation de l'éducation dans un secteur géographique et dans un autre s'écartent souvent de plus de la moitié, en plus ou en moins, de la moyenne nationale correspondante. Autre cause fréquente d'inégalité la concentration des moyens éducatifs dans les principales agglomérations urbaines, au détriment de vastes zones rurales mais aussi, à proximité même des centres urbains (ce qui rend l'injustice plus flagrante encore), au détriment des "bidonvilles", des "favelas", et autres lieux d'infortune. D'importantes disparités peuvent découler des appartenances ethniques ou raciales, car l'inégalité à cet égard est parfois criante, jusque dans des pays qui disposent d'abondants moyens matériels pour y remédier." (Id.,p. 82.)

"Le développement continu du domaine de l'éducation tend à l'élargir aux dimensions d'une fonction de la société tout entière à laquelle doivent être associées des catégories de plus en plus nombreuses de la population." (Id., p. 247.)

"Ce sont les termes mêmes du rapport entre société et éducation qui changent de nature. Une configuration sociétale qui ferait cette place à l'éducation, mériterait un nom bien à soi: Cité éducative. Son avènement ne pourrait se concevoir qu'au terme d'un processus de compénétration intime de l'éducation et du tissu social, politique et économique, dans les cellules familiales, dans la vie civique. Il implique que puissent être mis en toutes circonstances à la libre disposition de chaque citoyen les moyens de s'instruire, de se former, de se cultiver à sa propre convenance, de telle sorte qu'il se trouve par rapport à sa propre éducation dans une position fondamentalement différente, la responsabilité se substituant à l'obligation.

> "L'éducation ne pourra, dans cette perspective, constituer demain qu'un ensemble coordonné, dont tous les secteurs seront structurellement intégrés: elle sera universalisée et continue; elle sera du point de vue des personnes totale et créative: en conséquence, individualisée et autogérée. Elle sera le support et l'animateur de la culture, aussi bien que le moteur de la promotion professionnelle. Ce mouvement est irrésistible et irréversible. C'est cela la

révolution culturelle de notre temps." (Henri Janne, cité par E. Faure, Id., p. 186.)

"Si l'on admet que l'éducation est devenue et deviendra de plus en plus, au regard même de la société, un besoin primordial de chaque individu il faut que l'action de l'école et de l'université soit non seulement développée, enrichie, multipliée, mais encore transcendée par l'élargissement de la fonction éducative aux dimensions de la société tout entière. L'école a à jouer le rôle qu'on lui connait, et qui est appelé à se développer très largement encore. Pour autant elle pourra de moins en moins prétendre assumer seule les fonctions éducatives de la société. L'industrie, l'administration, les communications, les transports peuvent et doivent y avoir part. Les collectivités locales, aussi bien que la communauté nationale, sont en elles-mêmes des institutions éminemment éducatives. La Cité, disait déjà Plutarque, est le meilleur instituteur. Et en effet, la ville, surtout lorsqu'elle sait rester à la taille de l'homme, contient, avec ses centres de production, ses structures sociales et administratives, ses réseaux culturels, un immense potentiel éducatif, non seulement par l'intensité des échanges de connaissances qui s'y opèrent, mais aussi par l'école de civisme et de solidarité qu'elle constitue." (Id., pp. 184-185.)

"La notion d'éducation permanente, au sens plein du terme, implique que les entreprises soient investies d'amples fonctions éducatives. La responsabilité de la formation technique ne devrait pas incomber uniquement, ni même essentiellement, au système scolaire, mais être partagée entre les écoles, les entreprises et l'éducation extrascolaire, une coopération active s'établissant à cet effet entre éducateurs, dirigeants techniques, travailleurs et gouvernements." (Id., pp. 223-224.)

"Le concept de société éducative est parallèle à celui d'éducation permanente. D'une façon ou d'une autre, chaque individu, à n'importe quel moment de sa vie, est influencé par la société dans laquelle il vit. Cependant, à certains moments de la vie, certains organismes sociaux ont plus d'importance que d'autres. Par exemple, l'école est plus importante dans la vie d'un enfant que ne l'est le syndicat ou l'association professionnelle, qui peuvent contribuer puissamment à la poursuite de l'éducation du travailleur adulte. En organisant les moyens d'éducation d'une société dans la perspective de l'éducation permanente, on doit donc tenir compte des possibilités de tous les organismes et de leur aptitude à répondre aux besoins particuliers

des membres de cette société aux divers stades de leur développement." (PARKYN, G.W. Vers un modèle conceptuel d'éducation permanente. Unesco, 1973, p. 25.)

"Une corrélation étroite entre la société et l'éducation apparaît particulièrement nécessaire maintenant que se multiplient les possibilités de s'instruire, d'acquérir des connaissances et de se cultiver." (FAURE, E. et alii. Apprendre à être. Unesco, Paris, Fayard 1972, p. 157.)

3. TOTALITE DU TEMPS

"Tout individu doit avoir la possibilité d'apprendre pendant sa vie entière." (FAURE, E. et alii. Apprendre à être. Unesco, Paris, Fayard 1972, p. 205.)

"L'éducation ne saurait se borner comme par le passé à former, en fonction d'un modèle prédéterminé de structures, de besoins et d'idées, les cadres de la société de demain, ni à préparer une fois pour toutes les jeunes à un certain type d'existence. L'éducation n'est plus le privilège d'une élite, ni le fait d'un âge; elle tend à être coextensive à la fois à la totalité de la communauté et à la durée de l'existence de l'individu." (René Maheu, cité par E. Faure, Id., p. 183.)

"On persiste à croire que le processus éducatif se situe électivement dans les limites de l'enfance et de l'âge juvénile et qu'il doit viser à munir chaque sujet, au sortir du dernier cycle parcouru, d'un bagage de connaissances et de savoir-faire valable pour le restant de son existence. La recherche psychologique contemporaine révoque en doute la première de ces croyances. Quant à la seconde, elle est péremptoirement démentie par l'accélération des changements." (Id., p. 96.)

"La notion de l'acquisition dans le jeune âge d'un bagage intellectuel ou technique suffisant pour toute la durée de l'existence, est périmée. C'est un axiome fondamental de l'éducation traditionnelle qui s'écroule. Le moment n'est-il pas venu d'exiger bien autre chose des systèmes éducatifs? Apprendre à vivre; apprendre à apprendre, de façon à pouvoir acquérir des connaissances nouvelles tout au long de la vie; apprendre à penser de façon libre et critique; apprendre à

aimer le monde et à le rendre plus humain; apprendre à s'épanouir dans et par le travail créateur." (Id., p. 80.)

4. TOTALITE DES ETRES HUMAINS

"Il reste qu'entre un système élitiste même extensif et un système réellement démocratique, il y a un seuil difficile à franchir. La recherche et la mise en oeuvre de modèles fondamentalement non discriminatoires constitue de nos jours l'une des entreprises les plus importantes qui soient. Elle se heurte de toutes parts à des obstacles d'ordre politique et financier, à des résistances psychologiques et surtout à la rigidité des stratifications sociales. En fait, ce n'est que dans des sociétés en passe de réaliser leur intégration par un décloisonnement général de l'édifice social, que la fonction sélective et distributive de l'éducation peut cesser d'avoir le caractère négatif d'un filtrage pour revêtir le caractère positif d'une promotion." (Id., p. 69.)

"Certains secteurs d'éducation sont de grands privilégiés, d'autres des parents pauvres, selon le rang social de la clientèle qu'ils accueillent. Faute des soins qu'exigent les besoins physiques et mentaux de la première enfance et faute d'éducation à l'âge préscolaire, les enfants pauvres ou de catégories soumises à des discriminations raciales ou sociales, sont placés au départ dans une situation difficile et se trouvent désavantagés, de façon parfois irréversible, par rapport aux enfants issus de familles aisées ou de milieux plus favorables à leur épanouissement. Les places étant de plus en plus comptées à mesure qu'on s'élève dans l'échelle des promotions, une sélection plus ou moins arbitraire vient barrer la route à de nombreux sujets capables de poursuivre leurs études. Faute de programmes d'alphabétisation et de formation professionnelle extrascolaire suffisamment étendus, ceux auxquels a manqué, au départ, la possibilité d'entrer dans la filière scolaire voient leurs chances de jamais s'instruire diminuer d'âge en âge. Tout se passe souvent comme si le droit universel à l'instruction dont s'enorgueillit prématurément la civilisation contemporaine, était, par une justice à rebours, refusé de surcroît aux plus déshérités - à eux d'abord dans les société pauvres, à eux seuls dans les sociétés riches. "(Id., pp. 82-83.)

"L'égalité d'accès à l'enseignement n'est cependant qu'une condition nécessaire mais non pas suffisante de la démocratie de

l'éducation, bien qu'on se soit souvent complu à y voir la fin en soi de la démocratisation. L'égalité d'accès n'est pas l'égalité des chances, celles-ci ne pouvant se comprendre qu'au sens de chances d'aboutir, de réussir. "(Id., p. 83.)

"Assurer des chances égales à chacun ne consiste pas, comme on s'en persuade généralement encore, à garantir un traitement identique à tous, au nom d'une égalité formelle, mais bien à offrir à chaque individu une méthode, une cadence, des formes d'enseignement qui lui conviennent en propre. "(Id., p. 87.)

"Les exigences du développement social, économique et culturel des sociétés du XX e siècle font que des centaines de millions d'adultes ont besoin d'éducation, non pas seulement, comme par le passé, pour le plaisir de perfectionner leurs connaissances ou de contribuer à leur propre développement, mais pour pouvoir faire face aux besoins de leurs sociétés et leur offrir les potentialités maximales d'une collectivité éduquée. "(Id., p. 162.)

"Si grandes que soient les ressources des pays industrialisés, leurs ambitieuses entreprises éducatives risqueraient de demeurer partiellement stériles si elles devaient se développer comme en vase clos. Et si considérables que soient les efforts des autres nations, il est hautement souhaitable qu'ils soient appuyés et facilités par la coopération internationale.

Il faut donc que la solidarité internationale englobe tous les pays, à tous les niveaux de développement et qu'elle s'exerce tout particulièrement à l'égard des pays en voie de développement." (Id., p. 266.)

ANNEXE II:

POUR UNE PEDAGOGIE INSTITUTIONNELLE,

MANIFESTE INEDIT DE

MICHEL LOBROT

POUR UNE PEDAGOGIE INSTITITUTIONNELLE

(Manifeste inédit) [1]

Le phénomène bureaucratique

"Il faut insister sur la spécificité du phénomène bureaucratique, qui se développe aujourd'hui à une grande vitesse sur une échelle gigantesque, qui envahit des Etats immenses de haut en bas, qui modèle les rapports humains, qui introduit un nouveau système des valeurs.

Certains ne voient en lui qu'un avatar du capitalisme: la concentration des rapports de production capitalistes amènerait une hiérarchisation de plus en plus poussée des fonctions et des responsabilités, la création et la domination d'une technocratie intermédiaire profitant des bénéfices capitalistes sans se les attribuer directement à elle-même, une définition plus stricte des statuts, des rôles, des droits et des obligations. Certes, ce phénomène existe, il ne faut pas le négliger. Cependant, il n'est que la manifestation, plus ou moins détournée, d'un phénomène beaucoup plus général, qui n'est pas d'essence capitaliste, bien qu'il ait une parenté avec lui, qu'on ne peut expliquer - si l'on ne veut pas se contenter de seulement le décrire - que par des analyses psychosociologiques. Ce phénomène s'introduit aussi actuellement dans les structures capitalistes et apporte avec lui un esprit nouveau et des tendances nouvelles dans le vieux système de l'économie libérale classique, mais il peut fort bien se dissocier du capitalisme et constituer un nouveau mode de domination dans lequel certains aiment à retrouver l'esprit de l'ancien capitalisme, sur l'originalité duquel il faut cependant insister. Cette dissociation se produit par exemple dans les pays de l'Est.

Ce qu'il y a de nouveau dans le mode de production et de domination bureaucratique c'est, si l'on peut dire, son "altruisme", pour parler en terme moral, ou encore son caractère "social", ou mieux encore, son caractère "démocratique". Le capitalisme est un processus d'appropriation des ressources naturelles, ou mieux, des biens d'autrui, des fruits du travail d'autrui, de la propriété d'autrui, etc.; c'est

---

(1) LOBROT, Michel, cité dans LAPASSADE, G. Groupes, organisations et institutions. Paris, Gauthier-Villars, 1970, pp. 155-168. (Coll. Hommes et organisations).

une forme de parasitisme. Le capitaliste peut fort bien ne pas travailler et vivre de ses rentes, il apparaît alors beaucoup mieux dans sa réalité profonde, avec son inutilité, sa superfluité, son caractère anti-social.

La bureaucratie, au contraire, non seulement se présente comme servant la collectivité, mais la sert effectivement et réellement. Le bureaucrate n'est pas cette espèce de frelon voleur et malfaisant que constitue le capitaliste, il travaille, il se sacrifie, il administre, il dirige et oriente, il planifie, il "sert". Le critiquer en disant qu'il reçoit un haut salaire n'est pas sérieux: souvent le salaire d'un bureaucrate assez haut placé, n'équivaut même pas aux revenus d'un petit commerçant, d'un charcutier par exemple. Toute critique visant à assimiler le bureaucrate à une espèce de capitalistes, alors qu'il n'a ni les avantages ni le statut de ceux-ci (même s'il les sert) n'aboutit à rien, sinon à se faire ridiculiser, et à passer à côté d'un phénomène important.

Ce qu'il faut reprocher à la bureaucratie et aux bureaucrates, c'est avant tout d'aliéner fondamentalement les êtres humains, en leur enlevant le pouvoir de décision, l'initiative, la responsabilité de leurs actes, la communication; c'est autrement dit, de les priver de leur activité proprement humaine. Ce vol sur le plan psychologique, cette appropriation des facultés humaines d'autrui, cette mise entre parenthèses des groupes sociaux réels dépassent de loin en nocivité tout ce qu'a pu faire et tout ce qu'a jamais fait le capitalisme. La conséquence sur laquelle on insiste souvent: détournement des ressources collectives pour "salarier" la catégorie dirigeante, appauvrissement de la collectivité. Le fait que les personnes ne se trouvent plus "intéressées" au travail qu'elles font et ne travaillent plus vraiment, rigidité des processus économiques, n'est qu'une conséquence. Il faut bien voir quelle en est l'origine: la servitude de l'homme en tant qu'homme.

On pourrait se demander comment on a pu en arriver là, pour quelle raison des hommes en sont venus à concevoir ce mode hypocrite de domination qui est à la fois utile et invisible, qui justifie sa nocivité par son utilité. C'est ici qu'il faudrait faire une analyse psychosociologique.

La bureaucratie est née - et naît probablement dans toute société - du développement des instruments de relations humaines, de la dépendance de tous à l'égard de tous, de la mobilité plus grande. C'est, si l'on peut dire, sa base infra-structurale, qui n'est naturel-

lement qu'une condition. Dès l'instant où je ne reçois plus directement mes ressources, mes objets de consommation, ma sécurité directement de la nature et de moi-même mais des "autres", il est clair qu'apparaît une angoisse diffuse à l'égard de ces autres qui ont tant de pouvoir sur moi, qui détiennent ma vie entre leurs mains. La preuve qu'ils sont dangereux, c'est qu'ils m'exploitent, et ce n'est pas par hasard si précisément la bureaucratie s'est développée surtout dans des pays soucieux de supprimer les modes d'exploitation classiques. L'exploitant est un danger au même titre qu'une armée étrangère, un pays voisin trop expansif, ou encore le banditisme sous toutes ses formes.

La seule façon de se protéger contre la relation humaine c'est de la supprimer, il ne faut pas que l'autre continue à être l'origine d'une relation, il faut qu'il n'en soit plus que le terme.

Le bureaucrate sait parfaitement que la vraie richesse, celle qui vous apporte sécurité, confort, prospérité, indépendance, n'est pas - ou n'est plus comme autrefois - la fortune en argent que je mets à la banque, les biens mobiliers ou immobiliers, le "capital, mais le travail de la collectivité, les compétences des autres, les instruments collectifs de production. Le problème est de s'emparer de cet ensemble, en le contrôlant, le dirigeant, le faisant servir à son profit. Comment cela peut-il se faire? Non pas évidemment en accumulant cet objet d'échange qu'est l'argent, dont la valeur, les possibilités de circulation, les modes de transmission dépendent de la collectivité - bien qu'une telle accumulation puisse être encore utile - mais en devenant soi-même la collectivité, en établissant son pouvoir sur elle, en s'arrangeant pour qu'elle fasse converger vers vous les fruits de son travail. Ceux-ci n'ont plus besoin d'être "accumulés", il suffit qu'ils prennent une certaine direction, qu'ils se distribuent d'une certain manière. La richesse réelle ne consiste plus dans un objet reconnaissable et repérable, qu'on peut mettre à l'abri, enlever du circuit, prendre pour soi, mais dans un "objet virtuel" qui est la collectivité même avec son travail, ses forces, ses ressources, sa masse etc. Le problème est de s'emparer de la collectivité en tant que telle et non en tant que susceptible de produire des biens qui se concrétisent en plus-value, intérêts, bénéfices, propriétés, etc.

Venons-en à l'utilitarisme de la bureaucratie dont nous parlions tout à l'heure. Celle-ci s'explique fort bien si l'on songe qu'une "collectivité-possédée" n'a aucun intérêt si elle ne travaille pas, si elle ne fonctionne pas, si elle n'investit pas, autrement dit si elle ne réalise pas en elle-même une certaine richesse et une certaine prospérité.

L'exploitation de quelques-uns aboutissant à appauvrir tellement les autres qu'elle les détruit, en leur enlevant matériellement ce qu'ils possèdent, en les "volant" ne se justifie plus aujourd'hui. Appauvrir les autres c'est appauvrir la collectivité qui est justement la richesse sur laquelle on veut mettre la main et qu'on veut s'approprier. C'est détruire sa propre richesse, c'est une forme de suicide.

Comment procède pratiquement le bureaucrate pour établir ce nouveau mode de domination, cette appropriation de la collectivité en tant que collectivité? Il y a plusieurs processus:

1. Le premier problème est de s'élever au pouvoir. Mais il ne s'agit pas d'un pouvoir d'exploitation au sens traditionnel, il s'agit au contraire d'un pouvoir qui consiste à "faire travailler", à diriger, à orienter, à utiliser des informations, à prendre les décisions, à planifier. Cela suppose qu'on soit accepté par la collectivité. Il faut donc prouver se bonnes intentions, montrer ses compétences, affirmer son hostilité à l'égard des exploitants (ancien style). Cela peut se faire grâce à une révolution qui porte au pouvoir des hommes qui se prétendent amoureux de la prospérité et de la sécurité collective (comment ne le seraient-ils pas?). Le plus souvent, cela se fait d'une autre manière: en exhibant ses diplômes, en montrant ses connaissances (on sort de l'école polytechnique), surtout en justifiant d'une formation qui est censée précisément vous rendre apte aux fonctions de directions.

2. Le vrai moteur de la domination est la conception, la formation et l'établissement d'un statut accepté par la collectivité qui assure d'une manière définitive, c'est-à-dire à vie, le droit pour les individus qui administrent de rester à leurs postes et de recevoir tous les avantages qui y sont attachés. Ces avantages, mesurés en salaire mensuel ou annuel, sont faibles. Mesurés en sécurité-effective, en stabilité de l'emploi, en droits de toute nature, en récompenses, honneurs, considération, respect, ils sont immenses. En fait, ils sont beaucoup plus grands que ceux qui résultent par exemple d'une fortune personnelle ou familiale, toujours menacée par la collectivité, et utilisée par petits morceaux ce qui revient toujours à "manger son capital". La domination est donc soutenue par la rigidité, la force, la stabilité des institutions, par exemple,les institutions administratives.

3. Bien que les institutions soient acceptées par la collectivité qui se croit protégée, protégée,soutenue, défendue par elles, cependant il faut une défense particulière qui assure une sécurité absolue au système; c'est la police et tout ce qui s'y attache. Ceci entraîne

l'intervention de la violence.

4. L'institution policière se justifie par le fait que les administrés s'aperçoivent toujours, à un moment ou à un autre qu'ils sont lésés de leur pouvoir de décision, de collaboration, de création, d'invention, de communication, c'est-à-dire de leur liberté réelle. La solidité du système permet à ceux qui en font partie de continuer de prendre les décisions à la place des autres, de les imposer et de les faire respecter.

5. Une des forces du système consiste dans un argument qui paraît irréfutable: "vous n'êtes pas capables de prendre des décisions, car vous êtes trop faibles, trop mal informés, trop mal placés, etc.". Cela est vrai objectivement: des gens qu'on traite comme des enfants ne peuvent pas développer en eux les aptitudes qui leur permettraient d'être autre chose. Nous retrouverons cet argument avec les vrais enfants, dont la nature - au sens sartrien - d'enfant permet de justifier l'autorité qu'on leur impose.

6. Si nous nous plaçons au point de vue du contenu des décisions de la bureaucratie, il est évident que ces décisions visent à permettre les échanges, assurer le fonctionnement, programmer, planifier, servir en principe la collectivité. Cependant, le seul but visé explicitement est l'accroissement matériel des richesses (réalisé ou non), non l'épanouissement psychologique des individus. Cet accroissement matériel, s'il se réalise - et il se réalise relativement mal dans un tel système, comparativement aux possibilités technologiques offertes - aboutit en fait à augmenter la masse des biens, lesquels reviennent prioritairement aux bureaucrates qui d'une certaine manière les possèdent non pas au sens capitaliste, mais en un nouveau sens qui n'a pas encore été défini. Le directeur qui dit "mon usine, mon école, etc." et qui n'est en réalité qu'un gestionnaire ne dit pas quelque chose dénué de signification, il veut signifier une identification qui est réelle et statutaire de sa personne avec la réalité, qu'il gère, il possède sa fonction, qui, à son tour, renvoie aux réalités sur lesquelles elle s'exerce.

D'autre part, le bureaucrate qui vise non seulement à gérer mais aussi à accroître les instruments de production, à provoquer de nouveaux investissements, à prévoir des plans à long terme, non seulement vise à accroître les possibilités de travail, mais surtout, à créer des objets nouveaux sur lesquels s'exercera sa gestion, il augmente donc en fait son pouvoir. Outre sa réputation il se produit ici un phénomène

d'auto-création du pouvoir très comparable à l'auto-reproduction du capital dont avaient parlé les marxistes. Si, par exemple, le bureaucrate promet de "grands travaux", non seulement il en a la gloire mais il étend l'influence de la bureaucratie qui sera d'autant plus forte qu'elle aura plus de secteurs à administrer.

Le phénomène bureaucratique n'est donc assimilable à aucun autre; c'est une forme de domination "sui generis". Il n'apparaît pas comme une forme de parasitisme à la manière du capitalisme, mais au contraire comme le moteur, le noyau central, le cerveau de la Société, c'est-à-dire le "Bien" de tous: cela est éclatant. Il veut votre bien contre vous-même et malgré vous-même. Au besoin, il vous obligera à le réaliser, il sait mieux que vous ce que vous voulez. Il est votre volonté, votre connaissance, votre personnalité. Vous tenez de lui la vie et l'être. Il est "Le Père", la puissance paternelle. Ne disait-on pas de Staline qu'il était le "Père des peuples"?

La pédagogie bureaucratique

"En évoquant cet aspect "religieux" de la bureaucratie, nous tombons sans le vouloir sur le problème pédagogique. Le bureaucrate - souverain est le Père, non seulement parce qu'il agit comme un Père, ce qui serait plutôt positif, mais surtout parce que le Père est le plus souvent un bureaucrate. Le modèle de domination pédagogique préfigure et contient le modèle de domination bureaucratique, il en est la justification profonde: si les individus n'avaient pas expérimenté, durant toute leur enfance, le mode de domination pédagogique, ils n'accepteraient jamais le mode de domination bureaucratique, elle leur apparaîtrait comme la pire des aliénations.

Ce qu'il y a de commun entre les modes de domination pédagogique et bureaucratique, c'est que l'un et l'autre prétendent "vouloir le bien" du sujet dirigé ou administré, contre lui-même, si c'est nécessaire. Ils sont administrés autant qu'il est possible, sacrifiés à la cause commune. Et il est vrai qu'ils n'ont rien de voleurs-parasites, qu'ils ne prennent pas aux autres ce qu'ils ont, qu'ils ne font pas travailler les autres à leur place etc., ils ne sont pas des exploitants au sens marxiste.

La société a renoncé depuis longtemps à exploiter les jeunes enfants en les faisant travailler, en les intégrant très tôt à la

production, en les considérant comme des esclaves. On veut que les enfants "apprennent", acquièrent des habitudes, des connaissances, des aptitudes qui leur seront utiles plus tard, qui leur donneront la possibilité d'exercer un métier. Le Père, comme l'enseignant disent: "tu me remercieras plus tard, tu comprendras les sacrifices qu'on a fait pour toi, etc.".

Cependant cette volonté démesurée du bien de l'autre s'accompagne d'une volonté aussi démesurée de ne pas tenir compte des décisions de l'autre, de ses désirs, de ses aspirations, de ses tendances. En pédagogie, le Père, comme l'enseignant, ont, dans leur esprit, une certaine conception des buts souhaitables pour un enfant. Le problème est de faire faire à l'enfant les actes qui correspondent à ces buts, qui doivent en principe mener à ces buts. Par exemple, ils pensent qu'il est souhaitable que l'enfant ait plus tard un certain savoir, et ils en concluent, d'une manière quasiment mathématique, qu'il faut lui "imposer" ce savoir, même s'il ne le désire pas. Il faut lui faire faire un certain nombre d'actions qui amèneront, pensent-ils, l'introduction en lui de ce savoir. Le seul problème qui se pose est: comment contraindre l'enfant à ce genre d'actes qu'il n'a pas envie de faire. On dispose d'une gamme très étendue de moyens de pression (punitions, chantage affectif, etc.).

La critique qu'on peut faire à ce système est qu'il est inefficace et qu'il ne réussit justement pas à obtenir ce qu'il vise. Toute la psychologie contemporaine de l'apprentissage et de la formation montrent que l'être humain n'acquiert que dans les limites strictes de l'intérêt qu'il a à acquérir. Un comportement acquis s'éteint s'il n'est plus "renforcé" et "confirmé". L'enfant qui apprend la leçon pour la réciter ou pour passer l'examen, oubliera le contenu de la leçon une fois récitée et tout ce qu'il a appris pour l'examen.

S'il y a des choses qui s'acquièrent dans ce système réellement et définitivement, c'est que le système comporte des failles, de même que la prospérité économique s'introduit dans un système bureaucratique parce qu'on est bien obligé, à un moment ou à un autre, de laisser les individus prendre des décisions, organiser eux-mêmes, chercher eux-mêmes. S'il n'y avait pas les loisirs où les enfants peuvent faire des choses qui les intéressent, un certain non conformisme des enseignants qui cherchent le contact humain plus que le respect du programme, une certaine préoccupation de l'attrait et de l'intérêt, il ne se transmettrait probablement rien du tout. S'il se transmet quelque chose, c'est que le mode de domination pédagogique n'est pas absolu et logique entièrement avec lui-même. De tout façon, toute acquisition véritable

se fait contre le mode de domination pédagogique. D'où il résulte naturellement que la rentabilité du système est très faible.

Origine de la pédagogie bureaucratique

On pourrait objecter à notre comparaison entre domination pédagogique et bureaucratique, qu'on ne voit pas l'intérêt que le pédagogue peut avoir à ce genre de domination alors qu'on voit fort bien l'intérêt que le bureaucrate peut y trouver. Le pédagogue, surtout s'il est seulement un père, n'a pas un statut qui lui donne des avantages sociaux divers et appréciables, comme le bureaucrate.

Nous atteignons ici le noeud du problème. Pourquoi le pédagogue tient-il si fort à avoir un enfant savant, "bien élevé", pourvu de nombreuses aptitudes etc.? Pourquoi surtout cette préoccupation devient-elle chez lui posessionnelle, au point de polluer ses relations avec l'enfant, de le bourrer d'inquiétudes, de créer des tensions presque insoutenables? Il n'y a qu'une réponse à cela: le pédagogue s'identifie plus ou moins à l'enfant, soit présent, soit futur. La réussite de l'enfant est sa réussite, l'échec de l'enfant est son échec. Pourquoi cette identification? L'enfant est appelé à se séparer de lui, à avoir sa vie à lui. On comprend l'identification du bureaucrate à la collectivité travailleuse: sa vie, ses avantages, sa sécurité dépendent d'elle. Mais le pédagogue? Poser ainsi le problème c'est répondre: cette identification est ni plus ni moins une identification bureaucratique. Le cas est net pour l'enseignant: il ne justifie sa place et n'assure sa carrière dans la hiérarchie administrative que dans la mesure où il fait ce genre de travail et le fait bien, où il se soumet aux programmes, où il satisfait l'inspecteur. Ce n'est pas par hasard si l'administration de l'éducation nationale est aujourd'hui la plus hiérarchisée après l'armée.

Tous les rapports d'enseignement sont en réalité des rapports hiérarchiques qui se justifient hypocritement par les exigences de la formation et de la culture.

Par exemple, l'examen est un des moteurs de l'enseignement moderne. L'examen n'est à aucun titre une mesure des aptitudes réelles acquises; H. Pieron (173) l'a bien montré. Il est seulement une mesure de l'efficacité de la préparation à l'examen, c'est-à-dire une mesure des connaissances acquises en vue de l'examen, sans qu'on se préoccupe

de savoir si ces connaissances durent après et malgré l'examen et si elles ont apporté avec elles le goût ou le dégoût du savoir. Mais il faut aller plus loin: l'examen est surtout le point de repère, le critère, le système de mesure de l'enseignant. Celui-ci (174), qui est un bureaucrate, a besoin de connaître les normes de son travail, et celles-ci ne peuvent à aucun titre être l'épanouissement réel des sujets qui lui sont confiés. Les normes en question doivent être matérielles et matérialisées, elles doivent s'exprimer en terme de quantité, de connaissances offertes, en respect ou non respect d'un programme, en pourcentage de succès aux examens. Le bureaucrate enseignant doit pouvoir dire: J'ai "fait" la totalité de mon programme, j'ai obtenu tant de succès aux examens. Peu lui importe au fond les effets psychologiques réels de son enseignement. Ce qu'il faut surtout c'est qu'il "prouve" qu'il remplit bien la fonction qu'on lui a confiée sur laquelle repose sa vie et sa sécurité ainsi que celle de sa famille. L'obsession du père de l'enfant dont nous parlions tout à l'heure n'est donc qu'une apparence, ou plutôt n'est que le produit d'une identification, car le bien de l'enfant est en réalité le bien de l'enseignant et le bien de l'adulte, de même que le bien de la collectivité travailleuse est en réalité le bien du bureaucrate.

Il en est de même, d'une manière plus mobile, dans le cas du père. Certes, sa fonction paternelle n'est pas une fonction administrative au sens strict. Cependant, sa fonction de père est liée à sa situation sociologique et à son rôle social, il appartient à une certaine couche sociale, ne disons pas "classe", si nous ne voulons pas retomber dans des catégories marxistes, bien qu'il y ait là certainement un phénomène de classe. Il est très important pour lui de continuer à appartenir à cette "couche sociale", et il lui appartient non seulement par lui-même mais par ses attaches familiales, ses fréquentations, sa réputation. A supposer qu'il ait un enfant qui soit "mal élevé", qui ne travaille pas, qui ne "réussisse pas", cela veut dire inévitablement la chute de cet enfant dans une couche sociale inférieure qui entraînera avec lui, peu ou prou, tous ceux qui lui sont liés: son père, sa mère, ses frères et soeurs, etc. Cette déchéance sociale par personne interposée est impensable pour le père qui ne peut accepter de nier son statut et sa fonction.

Là aussi l'identification à l'enfant signifie une angoisse du père à l'égard de lui-même camouflée en angoisse à l'égard de l'enfant.

Il y a donc communication intime entre la domination bureaucratique et la domination pédagogique. Celle-ci n'est en définitive qu'une

forme de domination bureaucratique mais par ailleurs elle la prépare et la permet en formant l'enfant à une telle domination.

Au point de départ de l'une et de l'autre, il y a, répétons-le, l'angoisse de l'Autre et la volonté de se défendre contre lui en le neutralisant et en le possédant à la fois; une telle attitude ne serait pas possible si l'Autre était conçu comme une possibilité de communication et de relation, dans une situation de totale réciprocité; s'il n'est pas conçu de cette manière, c'est que précisément, la domination pédagogique empêche de faire avec lui une expérience humaine authentique.

Tombons-nous, ce faisant, dans un mode d'explication purement psychologique à la manière de Max Pages, qui, dans l'optique de la psychologie américaine, voit dans la volonté de Pouvoir un résultat de l'angoisse à l'intérieur des relations inter-individuelles? Il y a certes souvent cela dans la soif de Pouvoir ou dans les réactions en face du Pouvoir: un enseignant peut avoir peur de l'inspecteur qui - en tant qu'homme - peut être despotique et incompréhensif. Cependant, la peur de l'inspecteur est le plus souvent, nous l'avons observé, la peur de la fonction, quel que soit celui qui la remplit. C'est une fonction qui objectivement fait peur parce qu'elle consiste à surveiller, à noter, et que votre carrière en dépend.

Le processus de formation de la domination bureaucratique ou pédagogique ne s'explique pas par des relations inter-individuelles. L'individu qui à la fois a peur de la collectivité et veut s'approprier cette collectivité ne réagit pas en face d'individus isolés mais en face d'une collectivité constituée, conçue par lui comme telle. Le traiter en dehors des institutions dont il fait partie est une erreur. L'institution n'est pas un épiphénomène qui masquerait les mécanismes réels, elle est voulue comme telle, avec ses attributs et ses caractères propres, elle est objet pour celui qui désire le Pouvoir. L'analyse institutionnelle est donc indispensable pour comprendre les phénomènes de domination pédagogique ou bureaucratique.

L'esprit de la pédagogie institutionnelle

Le mouvement de la pédagogie institutionnelle qui se développe actuellement en France avec l'autogestion éducative consitue une contestation de la domination pédagogique. Précisons ce mode de contestation.

Analyser le phénomène pédagogico-bureaucratique comme nous venons

de le faire, en montrer les rouages secrets ne suffit pas; ce n'est que le premier moment, il faut aller plus loin.

Tenter de s'attaquer à la bureaucratie dominante par une action revendicative visant soit à critiquer les actes de cette bureaucratie soit à l'obliger à accepter une certaine participation et une certaine collaboration avec les administrés, ne revient pas à la mettre fondamentalement en question. La bureaucratie n'est pas, comme le capitalisme, quelque chose qui se détruit physiquement: mettre l'administré à la place du bureaucrate peut ne rien changer si l'administré devient à son tour un bureaucrate, même au sein d'une hiérarchie syndicale. De même, dénoncer les insuffisances de la bureaucratie, ses injustices, son inefficacité, c'est encore reconnaître et accepter son pouvoir. Autrement dit l'action politique classique qui était valable contre le capitalisme ne l'est plus contre la bureaucratie.

Rien ne peut être fait si l'on ne détruit pas le rapport hiérarchique effectivement partout où il peut être détruit, si l'on ne le remplace pas par un nouveau rapport. Cette substitution, lorsqu'elle peut s'opérer, a à la fois valeur de modèle et fait immédiatement tache d'huile. Elle est par elle-même un enseignement ou, si l'on préfère, une forme de propagande.

Le mouvement de pédagogie institutionnelle reprend, d'une certaine manière, le vieux rêve fouriériste qui consite à vouloir créer une micro-société ayant de nouvelles institutions; il faut en effet qu'il y ait d'autres institutions, quelles que soient leur ampleur et leur importance. L'idéologie non-directiviste, née en Amérique, n'a malheureusement abouti qu'à créer des institutions passagères et labiles, qui n'ont de valeur que par rapport aux individus qui en font partie, par exemple celle du "Training-group" (175); il faut aller plus loin, inventer des institutions véritables c'est-à-dire interférant réellement avec celles de la Société-totale. Les "institutions externes" (extérieures au groupe) certes continuent à être bureaucratiques; mais elles sont mises en question par les "institutions internes" à tel ou tel groupe, qui sont comme le ver dans le fruit un principe nouveau dans le vieux système.

Le mouvement de la pédagogie institutionnelle cherche à répandre à l'intérieur de l'Ecole réelle un nouveau mode de fonctionnement et des rapports humains non-bureaucratiques. L'enfant devient centre de

décision, ou plutôt le groupe se prend lui-même en main et tend vers sa propre autogestion. Le pédagogue, intronisé par l'"Institution externe" garde naturellement cette intronisation, mais il cesse effectivement de jouer le jeu correspondant à sa fonction. Il se nie lui-même comme Pouvoir et comme Bureaucrate. Il refuse de prendre les décisions à la place du groupe. Cela ne veut pas dire qu'il se met en dehors du groupe comme dans la pédagogie appelée anarchique par Lipitt et White (176); bien au contraire, il reçoit un nouveau statut qui lui est conféré par le groupe, et ce statut nouveau lui permet réellement de communiquer, de dire ce qu'il sait, de livrer des informations qu'il détient. Il peut commencer à entrer vraiment en inter-action avec les autres membres du groupe, ce qu'il ne pouvait faire autrefois, il peut commencer à donner une formation.

Il est inutile de souligner tout ce que cette pédagogie a de révolutionnaire, tout ce qu'elle apporte de nouveau même par rapport aux mouvements de l'"Ecole active" ou de l'"Ecole moderne". Elle est une conception totalement neuve et structurée de la pédagogie.

On dit tout d'abord qu'une telle action n'est pas vraiment révolutionnaire puisqu'elle n'aboutit pas à détruire le système dans son entier et dans son principe. On lui reproche par exemple de continuer à "instituer" de l'extérieur et autoritairement le groupe avec lequel on aura par ailleurs des rapports non directifs. Le groupe des enfants dans une classe ne se constitue pas lui-même. Les enfants ne sont pas libres d'aller ou de ne pas aller à l'école, etc. Cela est vrai mais n'enlève en rien sa valeur de contestation à l'expérience. L'objection soulevée procède d'un certain romantisme. On voudrait que l'enseignant pulvérise d'un seul coup et pour ainsi dire magiquement l'ensemble des rapports dans lesquels il est lui-même intégré, par exemple ses rapports avec ses supérieurs hiérarchiques ou avec l'institution externe. Cela ne se peut pas. L'enseignant dont nous parlons fait ce qu'il peu et cela est, au moins au début, assez limité. Il ne peut rien faire d'autre que de reconnaître cette limitation. Le mouvement doit accepter de faire des progrès "dans le temps" et il ne peut se situer hors du temps.

On dit aussi que cette conception nouvelle, valable à la rigueur pour des adultes, ne l'est plus pour des enfants, qui sont, par définition, des êtres ignorants et non-formés qui doivent tout recevoir d'un autre qui possède tout ce qu'ils ne possèdent pas. On insiste sur la différence objective qui existe entre l'enfant et l'adulte, sur leur inégalité de fait. On ne veut pas admettre que des enfants et des adultes se trouvent dans le même groupe, en situation de totale

réciprocité.

Mais cette insistance sur les différences réelles entre enfants et adultes ne peut avoir valeur d'objection que dès l'instant où l'on pense que la compétence fonde et justifie un rapport de domination. C'est un argument classique de la bureaucratie. Il revient à confondre la diversité technique des compétences, des aptitudes et des rôles avec la hiérarchisation sociale. En réalité, des différences objectives et réelles ne peuvent entrer en relation, en collaboration, aboutir à un travail en commun et même à une transmission du savoir que s'il y a réciprocité des personnes, c'est-à-dire non-hiérarchisation. Si celui qui constitue l'élément faible dans le rapport de formation n'est pas concerné par le rapport, si on n'entre pas dans le circuit de son vouloir et de sa demande, il ne se passe rien, sinon une application mécanique des décisions prises par le plus fort. La richesse de celui qui a cette richesse ne sert plus à rien, n'est plus utile à personne, ne profite plus au groupe; elle a seulement pour effet de provoquer une soumission qui maintient le faible dans sa faiblesse, l'enfant dans son enfance. On peut alors arguer éternellement de la faiblesse du faible et de la force du fort pour maintenir le rapport hiérarchique. Toute l'argumentation des gens d'extrême-droite conte la décolonisation à toujours consisté à proclamer que les peuples coloniaux sont des peubles enfants, incapables de se diriger eux-mêmes, non formés. On oublie seulement que c'est justement en leur donnant l'indépendance qu'on leur offre la possibilité d'acquérir cette maturité qu'ils n'ont pas.

Une autre objection, de nature plus technologique présentée par exemple par M. Mouillaud dans "La Pensée" (177) consiste à présenter l'autogestion comme une formule longue, coûteuse, peu rentable, dans laquelle l'information se transmet difficilement, alors qu'elle pourrait se transmettre rapidement dans un autre système. On insiste sur le fait qu'un autre groupe doit, d'une certaine manière, redécouvrir le savoir qu'un autre possède et qu'il pourrait leur livrer.

Cette objection, sous son apparence technique, rejoint l'objection précédente, il est vrai que le passage par la redécouverte constitue une route longue et coûteuse qu'il serait souhaitable "idéalement" de court-cicuiter. Mais ceci n'est malheureusement qu'un idéal. Pasteur, Claude Bernard, I. Curie, quand ils faisaient leurs découvertes étaient profondément motivés: ils cherchaient quelque chose, dans une certaine optique, par rapport à certains problèmes posés par leur époque. L'enfant qui doit assimiler leurs conclusions peut naturellement les apprendre "par coeur". Cependant, même dans ce cas, il doit

encore aimer ce genre de "récitation" pour faire une acquisition durable. Si l'on admet qu'il doit "comprendre", on ne peut éviter de penser qu'il doit partir d'un problème qui se pose à lui, qui correspond à ses intérêts et à ses préoccupations; même apprendre les étapes d'une démonstration n'est pas encore comprendre. La compréhension suppose un certain point de vue sur la réalité, un doute, un étonnement, une hypothèse, une recherche de solution. L'enfant de 6 ans qui pose des questions à tort et à travers part d'un certain étonnement, d'une attente frustrée d'hypothèses plus ou moins fantaisistes. Ces questions pourraient constituer la base d'une compréhension. On préfère ne pas en tenir compte.

Toutes les objections présentées précédemment reviennent à réintroduire le rapport hiérarchique en sous-main, sans en avoir l'air, avec des arguments d'apparence technologique il est d'ailleurs caractéristique qu'elles sont souvent présentées par des gens qui, tout en étant dans des partis révolutionnaires, acceptent intégralement une conception bureaucratique de la Société. C'est le cas par exemple d'Althusser qui s'est opposé violemment à toute introduction de l'autogestion (178) dans l'Université, à l'époque où l'UNEF faisait des propositions dans ce sens.

Les thèses de la pédagogie institutionnelle

Essayons de préciser plus concrètement les thèses présentées par le mouvement de la pédagogie institutionnelle.

Pour les mieux comprendre, on peut les comparer à celles de mouvements déjà anciens qui avaient été très loin dans le même sens au début du siècle, par exemple celles du Plan Dalton ou de la méthode de Winnetka.

Le Plan Dalton est un essai généralisé de pédagogie nouvelle tenté par Miss Parkhurst à Dalton dans le Massachussets, à partir de la méthode Montessori. Ce qu'il y a d'original dans cette méthode peut se résumer en deux points:

1. La méthode du contrat: l'enfant accepte par contrat de se lier à l'école et d'apprendre telle ou telle matière. Il y a donc de sa part un choix initial, une "décision".

2. L'enseignement est individualisé au maximum. Le Plan Dalton, anticipant sur le système des "fiches auto-correctives" et de l'enseignement programmé, propose de donner à l'enfant des progressions écrites extrêmement fixes qu'il peut contrôler lui-même, en se faisant aider du professeur. Il peut travailler à son rytme en s'organisantlui-même dans une certaine mesure. Cette idée d'une organisation, même restreinte, prise en charge par l'élève, est nouvelle.

Il y a, dans le plan Dalton, des idées intéressantes mais qui restent à l'état embryonnaire, mal formulées, accompagnées d'erreurs. Cantonner la décision de l'enfant dans un premier temps où l'enfant ne connaît encore rien de ce qu'il est susceptible d'apprendre ne signifie pas grand'chose. C'est encore restreindre la décision et la rendre pratiquement inefficace. La décision doit être étendue à tout ou éliminée. Si elle est étendue à l'ensemble des activités, il s'institue une dialectique interne dans la dynamique de la progression. Les décisions succèdent aux expérimentations elles-mêmes précédées de décisions.

L'enseignement très individualisé du Plan Dalton permettant une auto-organisation de la part de l'élève apporte cependant de telles limites à cette auto-organisation qu'elle la supprime. En effet, non seulement la progression est extrêmement fixe mais elle est découpée en "assignations mensuelles", "portions hebdomadaires", etc. L'initiative de l'élève n'intervient plus guère que pour fixer un certain rythme à l'intérieur de la semaine. D'autre part, et surtout, cette conception d'élèves isolés et séparés les uns des autres est une erreur. Ne disons pas que le travail en équipe est une panacée, comme on l'a quelquefois affirmé. Cependant, la classe constituée est un "groupe", qu'on le veuille ou non, dans lequel il y a des interférences, des appels, des rejets, des affinités, etc. Accepter l'auto-organisation,c'est nécessairement accepter l'auto-organisation de la classe et non celle de l'élève, qu'elle aboutisse ou non à la formation d'équipes.

A certains points de vue, le système de Winnetka élaboré par C. Washburne dans un faubourg de Chicago va plus loin que le plan Dalton, dans la mesure où il consiste à élaborer un "plan minimum" de connaissances, relativement restreint, que l'élève doit nécessairement réaliser mais en dehors duquel il est libre d'apprendre ce qu'il veut. Cela revient pratiquement à remettre entre les mains de l'élève l'initiative de la plus grande partie de ses acquisitions. La décision de l'élève tient une place plus importante que dans le plan Dalton. Cependant, on peut reprocher à ce système de tomber dans une sorte de libéralisme vague, sans accepter les exigences réelles de l'acquisition et de

l'élaboration du savoir. Il ne suffit pas de dire qu'on remet entre les mains de l'élève l'initiative de son apprentissage, il faut encore accepter de rentrer avec lui dans un certain type de relation dont il faut tout de même avoir quelque idée.

Les mouvements pédagogiques qui sont apparus entre les deux guerres ont fait "machine arrière" par rapport aux mouvement pédagogiques précédents, extrêmement audacieux. Le mouvement Freinet est en réalité un prolongement et un aboutissement des méthodes actives qui étaient nées au XIXe siècle. L'idée principale est qu'il faut rendre l'enfant actif, lui permettre de s'exprimer. On introduit le "texte libre", le "dessin libre", l'"imprimerie à l'école", la "correspondance scolaire", etc., toutes activités à l'intérieur desquelles l'élève n'est pas dirigé mais dans lesquelles il est "libre", dans lesquelles en même temps il acquiert une certaine technique en l'expérimentant lui-même.

L'élève est libre de prendre des initiatives dans le contenu de l'activité mais l'activité même n'est pas libre, ni objet de la décision de l'élève. Cela ne veut pas dire qu'elle soit imposée par la contrainte ou seulement proposée ou quoi que ce soit d'autre. Non, cela n'est pas prévu, on ne s'intéresse pas à ce problème. La classe n'est pas conçue comme un champ de décisions mais comme un endroit où on fait certaines activités privilégiées qui ont une "vertu" par elles-mêmes. Le mouvement Freinet est surtout un mouvement qui a proposé des techniques.

Tous ces mouvements ignoraient fondamentalement la dimension psychosiologique du problème pédagogique, à savoir le fait que: 1° il existe une réalité appelée classe, qui se distingue de l'"élève" abstrait et anonyme situé hors de tout contexte sociologique. Cette classe est une une réalité institutionnelle, elle est organisée de l'extérieur par une administration bureaucratique; 2° cette classe constitue, qu'on le veuille ou non, un "groupe" qui reçoit habituellement ses "institutions internes" d'un "administrateur" qui est le professeur, lequel décide d'une organisation, d'une progression, de lois, d'une discipline, etc. Si l'on veut à tout prix rendre aux élèves leur "pouvoir de décision", on ne peut ignorer l'existence d'un tel groupe et le fait que d'une part il se produit des interactions nombreuses entre les membres de ce groupe, que d'autre part les décisions ne peuvent être prises (de facto) par les individus isolés considérés comme autant de libertés indépendantes. Autrement dit, il y a une dimension "sociale" de problème pédagogique. Le professeur est institutionnellement un "bureaucrate" dans sa classe, car il est chargé de prendre des décisions et d'imposer sa conception pédagogique. S'il veut changer lui-même son statut et devenir non directif, il doit prendre des précautions car il reste

institutionnellement (de par l'institution externe) lié à un autre statut. Il ne peut innocemment et comme si de rien n'était se mettre à faire "comme si" l'ancien statut n'existait pas. Il faut qu'il détruise lui-même sa propre autorité, qu'il se nie lui-même comme bureaucrate. Cela n'est pas facile, car les élèves eux-mêmes ont toujours tendance à le considérer comme tel (même s'ils en souffrent). Il y a donc une action "négative" nécessaire dont nous parlerons plus concrètement tout à l'heure.

D'autre part, les élèves eux-mêmes ont des relations "sociales". Leur laisser l'initiative ne revient pas à pulvériser la classe en individus séparés qui vont chacun vivre leur vie propre. C'est provoquer de nouveaux phénomènes "sociaux", bien connus en psychosociologie (la prise de pouvoir, les fractions, clans, manipulations, etc.). Le professeur doit savoir comment se comporter en face de ces phénomènes. Surtout, il ne doit pas s'attendre à ce que des décisions valables soient prises avant qu'un certain nombre de problèmes n'aient été réglés. Ce qui veut dire qu'il faut accepter que le groupe passe par un certain nombre d'étapes, etc.

Les problèmes que nous posons ici sont immenses et résultent de la décision de désaliéner les élèves et les futurs adultes. La pédagogie dite "moderne" avait tendance à les négliger et c'est pourquoi elle a abouti à un certain échec et provoqué, par choc en retour, des ripostes réactionnaires en Europe et en Amérique. Si nous essayons de résumer ces problèmes nous dirions qu'ils posent la question des relations humaines dans l'Ecole et non pas seulement celle de vagues aménagements ou d'un changement dans les techniques pédagogiques".

ANNEXE III:

L'EDUCATION CENTREE SUR LA PERSONNE,

L'EDUCATION CENTREE SUR LE GROUPE

L'éducation centrée sur la personne et l'éducation centrée sur le groupe ont en commun l'attitute permissive et prospective, elles font appel à la créativité et rejettent la conception d'un maître "magister omnipotens".

Les principaux thèmes abordés regrouperont tantôt l'une ou l'autre de ces deux conceptions, tantôt l'une et l'autre.

ACCEPTATION INCONDITIONNELLE D'AUTRUI:

"Il y a un paradoxe dans la théorie optimiste de Rogers: le thérapeute est lui-même au plus haut point et en même temps il permet au client de devenir lui-même; il veut agir et changer le client et accepte le client tel qu'il est, accepte qu'il ne change pas." PAGES, Max. L'orientation non directive. p. ix-x.

"L'enseignant accepte l'étudiant tel qu'il est et comprend les sentiments que celui-ci éprouve." ROGERS, Carl R. Le développement de la personne. p. 208.

"Pour une création constructive, il faut une sécurité psychologique qui dépend de l'acceptation de la valeur inconditionnelle de l'individu." ROGERS, Carl R. op. cit., p. 253.

"Cette attention et valorisation inconditionnelle d'autrui, c'est une attention et une valorisation inconditionnelle de soi-même." HAMELINE, Daniel et DARDELIN, Marie -Joelle. La liberté d'apprendre. p. 300.

"Il faut s'aimer soi-même si l'on veut aimer les autres." ABRAHAM, Ada. Le monde intérieur des enseignants. p. 172-173.

"C'est en manifestant une attitude positive vis-à-vis de lui-même, la "congruence" qui est conscience et acceptation des sentiments qui sont les siens, c'est en manifestant sa présence comme une personne, et non comme une exigence scolaire incarnée, qu'il peut accepter les autres tels qu'ils sont." FERRY, Gilles. La pratique du travail en groupe. p. 21.

"L'enfant est respecté comme personne." L'Opération Départ. p. 28.

"Il faut en venir à une maîtrise de soi qui nous évitera de préférer donner des conseils, des avis ou des évaluations aux gens, plutôt que de les accepter eux-mêmes comme ils sont, dans ce qu'ils sont,et pour les possibilités qu'ils ont.". PERETTI, André de. Liberté et relations humaines. p. 41.

"Le respect inconditionnel de l'élève, c'est-à-dire, la confiance dans la capacité qu'il a de trouver ses formes d'équilibre, ainsi que la réalisation d'une atmosphère de compréhension et d'acceptation permettent à l'élève comme au maître de ne pas porter de masques." A.R.I.P. Pédagogie et psychologie des groupes. p. 63 .

APPRENTISSAGE:

"Apprendre, c'est une expérience active." L'Opération Départ. p. 91.

"Il n'en demeure pas moins qu'apprendre c'est aussi acquérir des connaissances et que, dans certains cas, il peut être légitime de penser que les obstacles à l'apprentissage ne sont pas uniquement de nature affective, que le maître détient effectivement des connaissances supérieures à l'élève sur certains points et que la transmission des connaissances peut faciliter un processus général d'apprentissage." PAGES, Max. L'orientation non directive. p. 54-55.

"Pour Rogers, seul est significatif, seul est vérita-

ble apprentissage, celui qui rapproche l'étudiant de son expérience propre, lui permet d'approfondir son expérience." PAGES, Max. op. cit., p. 108.

"Apprendre, pour l'élève, c'est changer, c'est réduire sa dépendance envers l'enseignant et abandonner certaines des satisfactions qu'elle lui apporte, c'est conquérir une autonomie plus grande et, de ce fait, s'exposer à des risques nouveaux." PAGES, Max. op. cit., p. 109.

"Que l'étudiant soit placé en contact avec les problèmes pour un apprentissage significatif.". PAGES, Max op. cit., p. 109.

"Permettre à celui qui étudie d'être à chaque niveau en en contact réel avec les problèmes qui concernent son existence de telle sorte qu'il distingue ceux qu'il désire résoudre.". ROGERS, Carl R., Le développement de la personne humaine, p. 207.

"Le rôle du pédagogue est de favoriser chez l'enfant la confiance en soi qui est la condition de tout ajustement comme de tout apprentissage efficace." HAMELINE, Daniel et DARDELIN, Marie-Joelle. La liberté d'apprendre. p. 68.

"Cette majorité (la masse populaire) aurait besoin d'une formation de base, d'avoir appris à apprendre, ce que l'école facilite encore trop peu." DAOUST, Gaétan et BELANGER, Paul. L'Université dans une société éducative. p. 130.

"Il faut viser à substituer à une pédagogie de la transmission des savoirs une pratique de l'apprentissage résolument axée sur les exigences des individus et des groupes en situation de vie et de travail." DAOUST, Gaétan et BELANGER, Paul. op. cit., p. 172-173.

"Chacun a autant à apprendre qu'à communiquer." DAOUST, Gaétan et BELANGER, Paul. op. cit., p. 197.

"Au lieu d'acquérir et de comprendre des concepts, les jeunes enfants doivent être libres de faire leurs

propres découvertes et de penser par eux-mêmes." L'Opération Départ. p. 8.

"Apprendre à évaluer son travail, à retrouver la source de ses erreurs, c'est la meilleure façon de s'améliorer." L'Opération Départ. p. 9?.

"Le principe d'apprentissage dans l'initiative consiste à aider chaque personne (ou un groupe) à réussir une expérience, vécue comme globale, conduite par elle (ou par le groupe) sous la stimulation d'un objectif." PERETTI, Dandré de. Liberté et relations humaines. p. 284.

"Apprendre consiste à abandonner mon attitude défensive, au moins provisoirement, pour essayer de comprendre comment l'autre personne conçoit et éprouve sa propre expérience." ROGERS, Carl R. Liberté pour apprendre. p. 153.

"C'est exprimer mes incertitudes, essayer de clarifier mes problèmes, et ainsi me rapprocher de la signification réelle que semble avoir mon expérience." ROGERS, Carl R. op. cit., p. 154.

"Les êtres humains ont en eux une capacité naturelle d'apprendre." ROGERS, Carl R. op. cit., p. 156.

"Un apprentissage valable a lieu lorsque son objet est perçu par l'étudiant comme ayant un rapport avec ses projets personnels." ROGERS, Carl R., op. cit., p. 156.

"L'apprentissage qui implique un changement dans l'organisation du moi, ou dans la perception du moi est ressenti comme menaçant et on tend à y résister." ROGERS, Carl R. op. cit., p. 157.

"On apprend beaucoup et valablement dans l'action." ROGERS, Carl R. op. cit., p. 160.

"Dans le monde d'aujourd'hui, l'apprentissage le plus utile socialement, c'est l'apprentissage des processus d'apprentissage, c'est aussi d'apprendre à rester toujours ouvert à sa propre expérience et à intégrer en soi le processus même du changement. ROGERS, Carl R. op. cit.p.162.

"Dans un apprentissage expérientiel et significatif,

c'est la personne toute entière qui se trouve impliquée dans ses aspects cognitifs et affectifs." ROGERS, Carl R. op. cit., p. 3.

"Le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie." ROGERS, Carl R. op. cit., p. 152.

"C'est toujours l'individu qui doit effectuer son apprentissage significatif." PUENTE, Miguel de la. Carl R. Rogers: de la psychothérapie à l'enseignement. p. 285.

"True learning-learning that is permanent and useful, that leads to intelligent action and further learning can arise only out of the experience, interests, and concerns of the learner." HOLT, John. The Under-achieving School. p. 12.

"L'homme est un sujet qui travaille et transforme le monde." FREIRE, Paulo. Action culturelle et conscientisation. p. 15.

ATTITUDE NON DIRECTIVE:

"L'attitude non directive consiste en ce que le thérapeute se refuse à tendre, à imprimer au client une direction quelconque, sur un plan quelconque, il a confiance dans les capacités d'auto-direction de son client." PAGES, Max. L'orientation non directive. p. 37.

"La pédagogie non directive n'est pas moins récupératrice que les autres, dès que l'on en fait un modèle." FERRY, Gilles, La pratique du travail en groupe. p. 185.

"L'attitude non directive suppose une exceptionnelle présence, et beaucoup de discrétion: ne pas dire à l'avance où l'on veut aller, afin de mieux y parvenir, c'est tout l'art d'enseigner." DELONCLE, Jehanne. Orientations actuelles de la psychopédagogie. p. 124.

"Un enseignant qui se veut non directif, ne peut accepter de se conformer à un modèle tout fait, mais doit disposer de la gamme la plus étonnante possible de schémas éducatifs et doit se donner pour tâche prioritaire l'apprentissage de la communication dans le groupe, qui permet la liberté d'expression et la créativité." DELONCLE, Johanne, op. cit., p. 127.

"Elle consiste à mettre les membres d'un groupe en mesure d'élucider et, si possible, de résoudre eux-mêmes, ensemble, les problèmes qu'ils rencontrent, tant au niveau des tâches qu'au niveau des sentiments mutuellement ressentis." A.R.I.P. Pédagogie et psychologie des groupes. p. 69.

AUTOFORMATION:

"L'apprentissage de la liberté ne se fait pas dans un cadre où tout est pensé, organisé, prévu d'avance (par d'autres)." DELONCLE, Johanne. Orientations actuelles de la psychopédagogie. p. 135.

"L'apprentissage est facilité lorsque l'étudiant détient une part de responsabilité dans la méthode." ROGERS, Carl R. Liberté pour apprendre. p. 160.

"L'indépendance d'esprit, la créativité, la confiance en soi sont facilitées lorsque l'auto-critique et l'auto-évaluation par autrui est vue comme secondaire." ROGERS, Carl R. op. cit., p. 161.

"L'organisme humain est conçu comme un ensemble de finalités susceptibles d'autorégulation et d'autre part fondé à la base sur une relation positive avec soi-même et avec autrui." PAGES, Max. L'orientation non directive. p. viii.

"L'hypothèse pédagogique centrale de Rogers c'est que l'étudiant désire apprendre, créer, se développer." PAGES, Max. op. cit., p. 108.

"L'apprentissage (significatif) ne peut être dirigé que par l'étudiant lui-même; l'information nouvelle sur soi et sur le monde sera intégrable d'une manière significative à la personnalité totale de l'étudiant que si elle est conquise par lui dans un mouvement autonome." PAGES, Max. op. cit., p. 108.

"Il faudrait que l'élève se sente principal responsable de son destin et perde l'habitude (en cela aidé par ses parents et ses maîtres) d'imputer ses échecs à ses seuls éducateurs, mais qu'il sache bien, au contraire, que personne ne peut faire autant que lui." ELIADE, Bernard. L'école ouverte. p. 27.

"Les seules connaissances qui peuvent influencer le comportement à un individu sont celles qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie." ROGERS, Carl R. Le développement de la personne. p. 198.

"Le rôle de la pédagogie du Nouvel Age est de rendre le sujet humain capable de dialogue efficace." HAMELINE, Daniel et DARDELIN, Marie-Joelle. La liberté d'apprendre. p. 63.

"Considérer quelqu'un comme une personne, c'est admettre que le sujet humain détient en lui-même la capacité d'assurer librement sa propre croissance." HAMELINE, Daniel et DARDELIN, Marie-Joelle. op. cit., p. 294.

"Les enseignés, jeunes et adultes, doivent pouvoir exercer des responsabilités en tant que sujets, non seulement de leur propre éducation, mais de l'entreprise éducative dans son ensemble." U.N.E.S.C.O. Recommandations du rapport Faure. p. 21.

"Il faut axer l'éducation sur l'élève puisqu'il est l'agent principal de son propre devenir. Ce principe vise à faire disparaître le complexe de supériorité que les adultes, les professeurs et les administrateurs ont acquis au fil des siècles dans le domaine de l'éducation." U.N.E.S.C.O. op. cit., p. 4.

"Chacun doit pouvoir trouver non seulement à l'école et à l'université, mais aussi en tous lieux et toutes circonstances, des modalités et des instruments propres à faire de l'étude personnelle un activité féconde." U.N.E.S.C.O. op. cit., p. 14.

"L'éthique nouvelle de l'éducation tend à faire de l'individu le maître et l'auteur de son propre progrès culturel. Pour pouvoir concrétiser ses aspirations à l'autodidaxie, chacun doit pouvoir trouver non seulement à l'école et à l'université, mais aussi en tous lieux, en toutes circonstances, des modalités et des instruments propres à faire l'étude personnelle une activité féconde." U.N.E.S.C.O., op. cit., pp. 7-14.

"Le s'éduquant a en lui toutes les ressources nécessaires à son développement." L'Opération Départ. p. 12.

"Le s'éduquant possède la capacité de développer un monde d'évaluation organismique et de devenir le centre d'évaluation de son expérience d'apprentissage." L'Opération Départ. p. 31.

"L'apprentissage individuel est le seul qui soit authentique et véritablement efficace." CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION. Rapport annuel 1969/70, l'activité éducative. p. 50.

"L'étudiant n'a pas à participer à son éducation, il en est l'agent principal, il en est l'expert." CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION. op. cit., p. 37.

"Pour atteindre l'autonomie du soi, basée sur la foi en ses propres forces et sur la confiance mutuelle, il faut que se produisent de nombreux processus de libération des formes infantiles de la dépendance envers l'autorité, de capacité, de décision et de réaction spontanée." ABRAHAM, Ada Le monde intérieur des enseignants. p. 141.

"On ne change pas quelqu'un, il se change." HAMELINE, Daniel et DARDELIN, Marie-Joelle. op. cit., p. 298.

"On n'a bien appris que ce que l'on a appris tout seul." HAMELINE, Daniel et DARDELIN, Marie-Joelle. op. cit., p. 299.

"L'Unesco propose une "approche écologique", cette "écologie" éducative se réfère à la question fondamentale des interrelations du milieu et de l'homme. Une telle approche vise à aider l'homme à se transformer, à "s'éduquer", en même temps qu'il transforme le milieu et grâce à cette transformation, l'homme apprend et se forme en résolvant des problèmes dans des situations vécues." DAOUST, Gaétan et BELANGER, Paul. L'Université dans une société éducative. pp. 173-174.

"Dès lors la définition des besoins et des objectifs de formation, la programmation, la pédagogie et l'évaluation sont opérées, non seulement en fonction des personnes, des groupes et des collectivités, mais bien par ces personnes, ces groupes et ces collectivités en processus continu de formation." DAOUST, Gaétan et BELANGER, Paul. op. cit., p. 121.

EDUCATION:

"Un monde en constante transformation impose à l'école une révision déchirante non seulement des programmes et des structures, mais des attitudes éducatives fondamentales." FERRY, Gilles. La pratique du travail en groupe. p. 21.

"Le but de l'éducation est de fonctionner dans la joie et d'y trouver le bonheur, permettant ainsi l'actualisation de toutes les potentialités de l'enfant en tant que personne globale." L'Opération Départ. p. 38.

"Le but de l'éducation c'est l'autonomie de l'individu." L'Opération Départ. p. 90.

"S'éduquer, c'est apprendre à devenir soi-même, à changer soi-même jusqu'au fond de sa vie intérieure." CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, Rapport annuel 1969/70

l'activité éducative. p. 66.

"L'éducation consiste toujours à favoriser la croissance de la personnalité (une croissance qui se déploie de l'intérieur), l'éclosion de la pensée inventive et rationnelle, la maturité affective et sociale, le développement de l'autonomie personnelle, la découverte que chacun fait par soi-même et pour soi-même des valeurs, la capacité de communiquer et d'échanger avec les autres, quels que soient leur âge, leur langue, leur religion, leur culture." CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION. op. cit., p. 29.

"Le but de l'éducation est de développer des individus ouverts au changement, de construire une société dans laquelle les gens se trouvent plus à l'aise dans le changement que dans la rigidité." PUENTE, Miguel de la. Carl R. Rogers: de la psychothérapie à l'enseignement. p. 275.

"Dans notre monde en mutation où une nouvelle conception de l'homme et de la société cherche à se construire, le phénomène psychopédagogique moderne crée une situation mouvante dont l'issue reste encore incertaine." DELONCLE, Jehanne. Orientations actuelles de la psychopédagogie. p. 7.

"Former l'enfant pour le rendre capable d'accéder à l'autonomie et de trouver sa juste place dans le monde des êtres et des choses." DELONCLE, Jehanne. op. cit., p. 17.

"Education is something a person gets for himself, not that which someone else gives or does to him." HOLT, John. The Under-achieving School. p. 12.

"Il ne peut y avoir une théorie pédagogique, impliquant des fins et des moyens pour l'action éducative, qui soit exempte d'une conception de l'homme et du monde." FREIRE, Paulo. Action culturelle et conscientisation. p. 14.

"L'éducation est une tâche humaine qui, nécessairement ne se donne que dans le temps et dans l'espace, entre les

hommes et les uns avec les autres." FREIRE, Paulo. op. cit., p. 13.

"L'éducation est libératrice." FREIRE, Paulo. op. cit., p. 14.

"L'éducation vise à développer la prise de conscience et l'attitude critique." FREIRE, Paulo. op. cit., p. 12.

"Elle doit permettre à l'homme de devenir sujet, de se construire comme personne, de transformer le monde, de nouer avec les autres hommes, des relations de réciprocité, de faire sa culture et de former l'histoire." FREIRE, Paulo. op. cit., p. 4.

EDUCATION PERMANENTE:

"Le système éducatif doit en arriver à fournir d'abord aux individus et aux groupes, la préparation qui leur permette de poursuivre, d'une manière de plus en plus autonome, et en ayant recours aux moyens les plus divers, leur projet éducatif." DAOUST, Gaétan et BELANGER, Paul. L'Université dans une société éducative. p. 194.

"Comment parler d'éducation continue, voire même d'éducation tout court, quand l'essentiel de la formation doit dépendre de la transmission d'un savoir de celui qu'on estime compétent, parce qu'il est détenteur d'un diplôme, à celui dont on postule qu'il n'en sait pas davantage que l'étudiant du C.E.G.E.P., bien qu'il ait à son crédit plusieurs années d'enseignement." DAOUST, Gaétan et BELANGER, Paul. op. cit., p. 93.

"L'éducation permanente met l'accent non sur l'avoir des connaissances plurielles à acquérir, stoker ou renouveler selon des règles imposées de l'extérieur, mais sur l'être même de l'homme qui, dans son effort jamais achevé de connaissance au monde cherche à intégrer et à unifier progressivement toutes les dimensions intellectuelles, affectives, esthétiques, professionnelles, politiques de sa personnalité." DAOUST, Gaétan et BELANGER, Paul. op.

cit., p. 196.

"La psychopédagogie ne tend pas à recouvrir d'un vernis moderniste une culture dont le contenu est périmé, mais à former des êtres prêts à aborder une civilisation où l'éducation permanente favorisera la promotion sociale." DELONCLE, Jehanne. Orientations actuelles de la psychopédagogie. p. 145.

"L'éducation permanente sera capable d'offrir à chacun une réponse aux exigences, aux besoins, aux aspirations dont la pression se fait de plus en plus sentir.". ELIADE, Bernard. L'école ouverte. pp. 216-217.

ENSEIGNEMENT:

"Mon expérience m'a montré que je ne puis pas enseigner à quelqu'un d'autre comment enseigner." ROGERS, Carl R. Liberté pour apprendre. p. 152.

"Former des éducateurs, c'est peut-être essentiellement les rendre aptes à assumer leurs incertitudes." FERRY, Gilles. La pratique du travail en groupe. p. 29.

"L'enseignement centré sur l'étudiant peut être appliqué même à l'intérieur des structures d'une institution d'enseignement, mais non contre ces structures." PUENTE, Miguel de la. Carl R. Rogers: de la psychothérapie à l'enseignement. p. 275.

"Rogers appelle enseignement (teaching) l'attitude qui consite à chercher à communiquer à autrui un savoir extérieur à lui." Pages, Max. L'orientation non directive p. 108.

"L'apprentissage ne peut être transmis de l'extérieur." PAGES, Max. op. cit., p. 108.

"L'enseignement véritable se confond avec l'apprentissage authentique." PAGES, Max. op. cit., p. 108.

"Pour l'enseignant, enseigner c'est donc accepter en un sens de perdre l'étudiant; l'enseignant, s'il accepte d'enseigner au sens où l'entend Rogers, c'est-à-dire de faciliter l'apprentissage authentique, le développement de l'étudiant, accepte donc de changer lui aussi, d'apprendre." PAGES, Max. op. cit., p. 109.

"Je ne puis enseigner à quelqu'un d'autre à enseigner " ROGERS, Carl R. Le développement de la personne. p. 197.

"Tout ce qui peut être enseigné à une autre personne est relativement sans utilité et n'a que peu ou point d'influence sur son comportement." ROGERS, Carl R. op. cit., p. 197.

"Ces connaissances découvertes par l'individu, ces vérités personnellement appropriées et assimilées au cours d'une expérience ne peuvent pas être directement communiquées à d'autres." ROGERS, Carl R. op. cit., p. 198.

"La supériorité de l'apprentissage sur l'enseignement." HAMELINE, Daniel et DARDELIN, Marie-Joelle. La liberté d'apprendre. p. 68.

"Dans les voies ouvertes par la pédagogie nouvelle, nous constatons l'abandon de la tradition didactique et de l'enseignement au profit de l'apprentissage." DELONCLE, Jehanne. Orientations actuelles de la psychopédagogie. p. 119.

GROUPE:

"La participation des élèves aux responsabilités du travail commun permettrait de libérer partiellement le maître et de lui donner les coudées plus franches sur le plan où il décide de se cantonner. Cette redistribution des rôles entre le maître et les élèves est susceptible de modalités très diverses selon la nature de l'enseignement considéré, le volume de la classe, l'age des élèves, la personnalité du maître." A.R.I.P. Pédagogie et psy-

chologie des groupes. pp. 26-27.

"Une des conditions d'une relation pédagogique positive est que le maître sache descendre de son piédestal pour vivre avec la classe, et faire vivre la classe." A.R.I.P. op. cit., p. 61.

"Le maître centré sur le groupe permet à l'enfant de découvrir, dans et par le groupe, le sens de sa liberté et de ses responsabilités." A.R.I.P. op. cit., p. 63.

"L'éducation ne peut se faire valablement qu'en utilisant une méthode active, dans un dialogue intense, qui rende participants celui qui veut apprendre et se former autant que celui qui veut l'y aider." FREIRE, Paulo. Action culturelle et conscientisation. p. 34.

"La classe n'apparaît plus comme un conglomérat d'individualités rivales, mais comme un ensemble dynamique susceptible de devenir lui-même un agent de formation. DELONCLE, Jehanne. Orientations actuelles de la psychopédagogie. p. 120.

"Une relation est positive, celle qui réalise "la dialectique de l'acceptation":

- la confiance inconditionnelle dans les capacités d'autodirection de l'autre;

- la compréhension empathique par laquelle on s'emploie à ressentir ce qu'il ressent;

- la congruence c'est-à-dire la capacité de s'assumer tel que l'on est dans la situation, avec ses sentiments négatifs et positifs." DELONCLE, Jehanne. op. cit., pp. 126-127.

"Le maître centré sur le groupe s'abstient d'intervenir au niveau des structures et intervient seulement pour faciliter au groupe la prise de conscience de son propre fonctionnement." DELONCLE, Jehanne. op. cit., p. 128.

"Le professeur devrait moins chercher à jouer le rôle d'initiateur qu'à servir de caisse de résonance et

d'harmonie, mais il lui faudra néanmoins périodiquement aider tel ou tel groupe à réorienter ses réflexions dans des directions plus profitables lorsque le groupe, par exemple, a épuisé une ligne de recherche on se trouve dans une impasse." KAYE, Barrington et ROGERS, Irving. Pédagogie de groupe. p. 120.

"Dans une situation de travail de groupe, c'est le groupe lui-même qui est investi de l'autorité, ce groupe dont l'élève est membre et dont il peut influencer les décisions." KAYE, Barrington et ROGERS, Irving. op. cit., p. 121.

"Ce n'est pas la suppression (l'abolition) du système scolaire que nous préconisons, mais au contraire l'exploitation de l'immense potentiel de changement qu'on trouve dans l'une des plus conflictuelles institutions de la société moderne." ABRAHAM, Ada. Le monde intérieur des enseignants. p. 173.

"Dans une situation d'apprentissage (learning), c'est-à-dire une situation dans laquelle certains ont le désir d'apprendre, Rogers ne voit pas de raison pour que quiconque, fût-il investi par la société d'un rôle particulier "d'enseignement", pour que quiconque dans le groupe ait un rôle particulier. Tous, y compris le prétendu "enseignant", ne peuvent avoir d'autre rôle que d'apprendre, si apprendre est la fonction de ce groupe." PAGES, Max. L'orientation non directive. p. 108.

"Que chaque classe soit une équipe, et que chaque membre de l'équipe sache qu'il mène solidairement un travail dont l'importance rejaillit sur lui comme sur tous ceux qui y participent." ELIADE, Bernard. L'école ouverte. p. 47.

"L'école apparaît, désormais, comme une unité organique où le maître est un agent pédagogique parmi d'autres." DELONCLE, Jehanne. Orientations actuelles de la psychopédagogie. p. 145.

"Dans le travail de groupe, les élèves et le professeur sont appelés tour à tour à être observateur, parti-

cipant, coordonnateur de groupe, informateur, se situent dans une position sans cesse différente vis-à-vis du savoir." FERRY, Gilles. La pratique du travail en groupe. p. 180.

"Le pari de la liberté est à vivre non seulement en face d'un individu mais également au sein d'un groupe." PERETTI, André de. Liberté et relations humaines. p. 48.

"L'éducateur est celui qui aide un groupe à communiquer exactement dans la poursuite des connaissances et des exercices, selon la vocation dégagée en chacun." PERETTI, André de. op. cit., p. 62.

PERSONNALITE:

"Chaque enfant est unique, il progresse à son propre rythme selon ses capacités et sa maturité." L'Opération Départ. p. 29.

"Toute pédagogie comporte une théorie de la personnalité, il est impossible d'être pédagogue sans adopter, implicitement ou explicitement, une certaine vision de l'être humain qui viendra légitimer une pratique." HAMELINE, Daniel et DARDELIN, Marie-Joelle. La liberté d'apprendre. p. 293.

"Considérer quelqu'un comme une personne, c'est admettre que ce sujet humain détient en lui-même la capacité d'assumer librement sa propre croissance." HAMELINE, Daniel et DARDELIN, Marie-Joelle. op. cit., p. 294.

"Arriver à établir une bonne communication avec autrui, c'est aussi, de toute façon, retrouver de bonnes communications avec soi." PERETTI, André de. Liberté et relations humaines. p. 34.

"Toute personne humaine possède en elle-même les ressources nécessaires et suffisantes pour se développer vers l'autonomie et la responsabilité et dans le sens

de la maturité affective, intellectuelle et sociale." CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION. Rapport annuel 1969/70 l'activité éducative. p. 62.

"Le centre de la nature humaine, les régions les plus intérieures de la personne, le dynamisme vital de la personnalité sont quelque chose de positif, ce dynamisme tend naturellement à la croissance et au développement de tout l'être; il est rationnel, réaliste et dirigé vers le progrès de la personne." CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION op. cit., p. 38.

"Le besoin de création est un besoin fondamental de la personne." L'Opération Départ. p. 120.

"On doit mettre l'accent sur la formation humaine de l'étudiant et pas seulement sur l'information intellectuelle, on doit envisager la formation de sa personne toute entière." PUENTE, Miguel de la. Carl R. Rogers: de la psychothérapie à l'enseignement. p. 272.

"Le noyau intime de la personnalité est de nature positive, socialisée à sa base, progressive, rationnelle et réaliste." PAGES, Max. L'orientation non directive. p. 25.

"Le respect des individualités et des libertés implique que l'on favorise concrètement chez la personne et dans les groupes, sujets et non objets d'éducation, l'exercise de leur droit de choisir tel ou tel type de formation." DAOUST, Gaétan et BELANGER, Paul. L'Université dans une société éducative. p. 178.

"La nouvelle psychopédagogie qui veut être en même temps une sociopédagogie, doit veiller à ce que la centration sur le groupe, substituée à la centration sur l'élève ne lui fasse pas courir le risque terrible de négliger l'aspect individuel, nécessaire dans toute éducation humaine." A.R.I.P. Pédagogie et psychologie des groupes. p. 10.

"Le but fondamental de l'éducation est de permettre le développement maximum de la personnalité." U.N.E.S.C.O. Recommandations du rapport Faure. p. 4.

"Aider les hommes à apprendre à être, au lieu de les préparer à trouver un emploi ou à fréquenter une autre institution d'éducation." DAOUST, Gaétan et BELANGER, Paul. L'Université dans une société éducative. p. 192.

RELATION MAITRE-ELEVE:

"Dans le domaine de l'enseignement, le fait d'apprendre pose de multiples problèmes affectifs conscients et inconscients qui se manifesteront notamment dans la relation maître-élève." PAGES, Max. L'orientation non directive. p. 54.

"Seul un groupe coopératif maître-élèves peut rendre effectif un dialogue qui ne soit pas simplement un état d'esprit mais une méthode de travail." ELIADE, Bernard. L'école ouverte. p. 52.

"Non seulemnt la réversibilité du rapport enseignant-enseigné fait que le groupe s'enseigne lui-même collectivement, mais il vient toujours un moment où cet apprentissage collectif n'est jugé fécond que si chaque participant fait un effort personnel pour se confronter au savoir." FERRY, Gilles. La pratique du travail en groupe. p. 180.

"L'agent coopérateur doit d'abord se connaître lui-même et être véritablement conscient de son moi: s'il s'accepte lui-même, il sera en mesure d'accepter l'enfant et d'être vraiment disponible à l'égard de ce dernier." L'Opération Départ. p. 48.

ROLE DU MAITRE:

"Aider l'élève à se transformer, à s'élever, est un aspect de l'action pédagogique non négligeable, qui créera le climat nécessaire à la transmission du savoir qui reste la fonction spécifique de l'école. DELONCLE, Jehanne. Orientations actuelles de la psychopédagogie. p. 129.

"Dans la relation pédagogique actuelle, on aurait tendance à vouloir inverser les rôles: l'écolier n'est plus astreint par son application à collaborer avec le maître qui enseigne, le maître est invité, par sa compréhension, à collaborer avec l'élève qui apprend." DELONCLE, Jehanne. op. cit., p. 130.

"Le facilitateur compte beaucoup dans l'établissement du climat initial ou de l'ambiance de l'expérience de groupe ou de classe." ROGERS, Carl R. Liberté pour apprendre. p. 162.

"Le facilitateur aide à choisir et à clarifier les projets des individus qui composent la classe aussi bien que les projets plus généraux du groupe entier." ROGERS, Carl, R. op. cit., p. 162.

"Le facilitateur s'efforce d'organiser et de rendre facilement accessible le plus grand éventail possible de ressources d'apprentissage." ROGERS, Carl R. op. cit., p. 163.

"Le facilitateur se considère lui-même comme une ressource pleine de souplesse utilisable par le groupe." ROGERS, Carl R. op. cit., p. 163.

"C'est en désacralisant son personnage, en se présentant comme le guide qui peut aider les jeunes à mieux comprendre leur époque et à débrouiller les nombreux problèmes qui se présentent à eux bien plus tôt que ce ne fut le cas pour les générations antérieures, que le maître peut retrouver le crédit et la confiance qui semblent lui échapper." A.R.I.P. Pédagogie et psychologie des groupes. p. 29.

"Le maître induit le groupe à exercer une action sur lui-même, à s'autodiriger, essentiellement il fait prendre conscience au groupe de ce qui se passe dans le groupe du point de vue psychologique, c'est la fonction d'élucidation." A.R.I.P. op. cit., p. 62.

"Le professeur a pour rôle de faciliter les démarches d'apprentissage de l'étudiant, de confimer l'étudiant

dans les connaissances des objectifs que ce dernier poursuit, de favoriser l'accès rapide aux savoirs et aux sources d'information." CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION. Rapport annuel 1969-/70, l'activité éducative. p. 28.

"Aider c'est faire en sorte que les conditions d'une expérience valide soient posées pour que l'apprentissage du savoir se fasse." HAMELINE, Daniel et DARDELIN, Marie-Joelle La liberté d'apprendre. p. 302.

"Cela suppose qu'aux fonctions "d'enseignement" s'ajoutent et souvent se substituent, au sein d'équipes de formation, des fonctions d'orientation, d'animation, de coordination." DAOUST, Gaétan et BELANGER, Paul. L'Université dans une société éducative. p. 191.

"L'agent coopérateur doit avoir une attitude centrée sur le "s'éduquant"." L'Opération Départ. p. 13.

"Une société sans école (I. Illich) rendra surtout service aux forces réfractaires au changement." ABRAHAM, Ada. Le monde intérieur des enseignants. p. 174.

"L'action de tout système est déterminée essentiellement par l'imaginaire. On ne peut pas détruire l'école d'aujourd'hui si le pouvoir psychologique, celui qui réside dans le monde intérieur n'est pas changé. Ce pouvoir est surtout contenu dans ces fantasmes collectivement partagés, qui, en définitive, structurent le réel. C'est à cette institution imaginaire au niveau individuel et groupal, institution sur laquelle nous retrouvons aucune réflexion chez Illich qu'il faut porter toute notre attention.". ABRAHAM, Ada. op. cit., p. 174.

"Que l'enseignant mette à la disposition des étudiants les ressources particulières dont il dispose au sujet de la question étudiée." PAGES, Max. L'orientation non directive. p. 110.

"Ce qui est antipédagogique pour Rogers, ce n'est pas la communication d'information en soi, mais l'attitude qui consiste à vouloir enseigner." PAGES, Max. op. cit., p. 110.

"L'enseignant ne se distingue donc en rien des étudiants, il apprend lui aussi et cherche à apprendre." PAGES, Max. op. cit., p. 108.

"L'enseignant a une fonction pédagogique qui consiste à créer un climat pédagogique, un climat d'acceptation inconditionnelle qui permet à l'étudiant de surmonter ses propres obstacles émotionnels à l'apprentissage." PAGES, Max. op. cit., p. 109.

"Que l'enseignant soit authentique pour une relation pédagogique effective." PAGES, Max. op. cit., p. 110.

"Un enseignant se doit d'être un homme foncièrement honnête avec lui-même, ouvert au dialogue, capable de changement, s'acceptant tel qu'il est mais avec le profond désir d'élargir le champ de son intelligence, de sa personnalité et de ses connaissances." ELIADE, Bernard. L'école ouverte. p. 12.

"Nous ne sommes pas à l'école pour fabriquer les rouages interchangeables d'un gigantesque mécanisme, nous y sommes pour aider à se construire des hommes dont chacun est non seulement indispensable mais irremplaçable." ELIADE, Bernard. op. cit., p. 19.

"Si le maître accepte de supprimer les barrières, il n'en descend pas pour autant dans l'arène et n'abdique pas son rôle d'adulte au sein du groupe." ELIADE, Bernard. op. cit., p. 44.

"Plus rien alors, ne sera ordonné, ni même suggéré, par le maître s'adressant à l'élève; il n'y aura plus que des personnalités qui, en toute autonomie, décideront de ce qu'elles doivent faire pour se réaliser pleinement. Ce n'est pas la négation du rôle de l'enseignant, c'est une mutation qui exigera de lui qu'il soit ce qu'il devrait être depuis longtemps déjà: le moteur, le catalyseur, le point d'appui et de force de l'équipe toute entière. ELIADE, Bernard. op. cit., p. 57.

"L'enseignant concentre ses efforts sur le développement d'une relation, d'un climat conduisant à une connais-

sance autonome, personnelle et authentique." ROGERS, Carl R. Le développement de la personne. p. 208

"L'objectif que se donne le professeur est d'amener chacun à s'affranchir des obstacles qui l'empêchent de réaliser des apprentissages payants parce qu'intégrables, et de dominer un savoir." HAMELINE, Daniel et DARDELIN, Marie-Joelle. La liberté d'apprendre. p. 47.

"Le pédagogue est l'homme qui a pour tâche d'apprendre à ceux qui sont transitoirement sous sa direction à se passer précisément de cette direction." HAMELINE, Daniel et DARDELIN, Marie-Joelle. op. cit., p. 47.

ANNEXE III(a)

Voici une liste non exhaustive d'expériences ou essais intéressants basés sur ces deux conceptions de l'éducation centrée sur la personne et/ou sur le groupe.

- L'expérience des vingt (20) mini-prototypes citée dans l'Opération Départ.
- L'expérience du projet Repères - recherche-action de formation de maîtres de l'élémentaire - Ministère de l'éducation, Québec.
- L'expérience du projet Repères du Centre Pilote Laval - Ministère de l'éducation, Québec.
- L'expérience menée dans un collège d'enseignement technique par une équipe maître-élèves, citée par Bernard Eliade, L'Ecole ouverte.
- Les nombreux essais cités par A.R.I.P., Pédagogie et psychologie des groupes.
- Certaines expériences citées par André de Peretti, Liberté et relations humaines.
- L'expérience de formation des enseignants, citée par Gilles Ferry, La pratique du travail en groupe.
- Les expériences de Daniel Hameline et de Marie-Joelle Dardelin citées dans La liberté d'apprendre.
- L'expérience des Kiboutzim, citée par Ada Abraham, dans Le Monde intérieur des enseignants.
- L'expérience d'auto-apprentissage, citée par Ada Abraham, dans Le Monde intérieur des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

Les finalités d'une éducation permanente (essai d'opérationnalisation du concept)

AUBIN, Gabriel. La Prospective en pédagogie. Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, 1970. 198 p.

BAKER, H.R. et autres. The University and continuing education in Alberta. "A study commissioned by the sub-committee on continuing education." Alberta universities co-ordinating council. Alberta, 1971. vii 127 p.

"Less time, more options". Education beyond the high school, a special report and recommandations by the Carnegie Commission on Higher Education. Toronto, McGraw-Hill Book Company, January 1971.

CARVELL, Fred and others. Occupationnal forecasting and trending: An early warning system for educational planning. Los Altos, California, Tadlock Associates, June 30, 1969. iv - 28 p.

CONSEIL DES UNIVERSITES. L'Université dans une société éducative. "Rapport du Comité d'étude sur l'éducation des adultes et l'éducation permanente dans les universités du Québec". Tome 1. Etude commanditée par la conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec. 1973, IX 357 p.

CONSEIL DES UNIVERSITES. L'Université dans une société éducative. "Rapport du Comité d'étude sur l'éducation des adultes et l'éducation permanente dans les universités du Québec". Tome II, Appendices. Etude commanditée par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec. 1973, III, 320 p.

CONSEIL DES UNIVERSITES. Rapport sur l'université et l'éducation permanente. Québec, 1974, 24 p.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION. "L'activité éducative". Rapport annuel 1969-70 du Conseil Supérieur de l'Education. 75 p.

DAOUST, Gaétan et BELANGER, Paul. "Eléments de stratégie pour une société éducative." Montréal, 1974.

DIRECTION GENERALE DE L'EDUCATION PERMANENTE. "Présentation du rapport de l'opération départ". Montréal, 1968, 19 p.

DIRECTION GENERALE DE L'EDUCATION PERMANENTE. L'Opération départ (Montréal). Rapport final, livre I, Présentation du rapport, Livre II, Un modèle d'éducation permanente. Québec, MEQ, Gouvernement du Québec, 1971, 200 p.

DIRECTION GENERALE DE L'EDUCATION PERMANENTE. L'Opération départ (Montréal). Rapport final, Livre V, textes choisis. Québec, MEQ, Gouvernement du Québec, 1971, 168 p.

DREEZE, J. et DE BELLE, J. "Conceptions de l'université", Citoyens, Paris, Editions universitaires, Préface de Paul Ricoeur, 1968.

FREESE, H.H. "L'éducation permanente, une stratégie d'action sociale ", in, Education permanente. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1970.

GIDEON, Victor C. and others. Terminology about adult/continuing education: a preliminary structure and a suggested development process. Washington, D.C., National Center for Educational Statistics, 1971, 180 p.

GIRAD DE L'AIN, Bertrand. "Physionomie des universités francophones", in Les Cahiers de l'AUPELF 1973.

GRETI. L'université et l'éducation permanente. "Journée d'étude du GRETI du samedi 3 juin 1972, à Genève", 26 p.

GUIGOU, Jacques. Critique des systèmes de formation. Analyse institutionnelle de diverses pratiques d'éducation des adultes. Editions Anthropos.

HOPKINS, Charles O. and others. Delphi: a planning tool. Stillwater, Oklahoma State Dept. of Vocational and Technical Education, Division on Research, Planning and Evaluation, 1972, 21 p.

HUBERMAN, A.M. "Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation", in Expérience et innovations en éducation, no 4 Unesco, BIE.

HURTUBISE, René. "Les universités dans un monde en changement", in l'Université québecoise du proche avenir. Montréal, Hurtubise, HMH, 1973.

HURTUBISE, René. "Idéologies et engagements de l'université d'aujourd'hui et de demain", in l'Université québecoise du proche avenir. Montréal, Etudes particulières par Guy Rocher, 1973.

HUSEN, Torsten. "Les Résistances à l'innovation dans l'éducation", in Perspective, vol. III, no. 1, Unesco, printemps 1973.

JANNE, Henri. "Education permanente, facteur de mutation", in Education permanente. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1970.

JANTSCH, Erich. "Vers l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans l'enseignement et l'innovation", in l'Interdisciplinarité. O.C.D.E., 1972.

LANDINI, Albert J. and GOLD, Gen K. An ex post facto needs assessment using a modified Delphi technique to determine the Goals of a Community College Learning Resources Center, California, Los Angeles City College, 1972, 34 p.

LECLERC, Gilbert. "L'Education permanente et l'éducation des adultes à l'université", Mémoire du Conseil des

Universités. Remarques 11 p.

LECLERC, Gilbert; Christiane. L'Education des adultes dans les systèmes multi-média. "Une analyse comparative de 5 expériences récentes dans divers pays." Montréal, La Librairie de l'Université de Montréal, 1973, VIII, 86 p.

LECLERC, Michel. "Vers un processus intégré de planification prospective, stratégie et tactique pour l'enseignement supérieur", in l'Université québecoise du proche avenir. Montréal, Hurtubise, HMH, 1973.

LENGRAND, Paul. "L'Education permanente", in Peuple et culture. Paris, Unesco, fiche technique 1965. p. 79.

MacMILLAN, Thomas T. The Delphi Technique. California, Santa Barbara City Schools, May 1971, 24 p.

MICHAEL, Marien. "Six alternative futures for higher education", in Beyond the Carnegie Commission: a policy study guide to space / time / credit-preference higher learning. Syracuse, Syracuse University Research Corporation, 1972.

MIJARC (Mouvement international de la jeunesse agricole et rurale chrétienne). "Paulo Freire: une révolution mondiale de l'éducation", in Revue documentaire IDOC international, Paris, Seuil, no. 29 (août-septembre 1970).

MITCHELL, Bruce. The Delphi technique in research and teaching. "Pre conference publication of papers", Annual meeting of the Canadian Association of Geographers. Ontario, University of Waterloo, 1971, 8 p.

PARKIN, George W. Vers un modèle conceptuel d'éducation permanente. Paris, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Unesco, 1973.

PETERSON, Richard E. The crisis of purpose: definition and uses of institutional goals. Washington, D.C., The George Washington University, October 1970, 15 p.

SCHWARTZ, B. L'Education permanente en l'an 2,000. "Etude faite pour le compte de la Fondation Européenne de la Culture". Texte provisoire. 38 p.

SIMPSON, J.A. "L'Education permanente et le développement communautaire", in Education Permanente, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1970.

TAYLOR, William. "Politique et planification de l'Education post-secondaire survol européen". Septième Conférence des ministres européens de l'éducation. Bruxelles,1971, 12 p.

TERREY, John N. Program budgeting and other newer management tools in higher education: a description and annotated bibliography. Seattle, Washington, Center for the Development of Community College Education, University of Washington, occasional paper number 6, June 1968, iii 57 p.

UNESCO. "Eléments pour les stratégies contemporaines", in Apprendre à être, Rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation. Paris, Unesco-Fayard, 1972.

UNESCO. "Place et fonctions des stratégies éducatives", in Apprendre à être, Rapport de la Commission internationale sur le développement de l'Education. Paris, Unesco-Fayard, 1972.

UNESCO."Colloque interdisciplinaire sur l'éducation permanente". Rapport. Paris, 1972, 18 p.

"Une cité éducative", in Apprendre à être, Rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation. Paris, Unesco - Fayard, épilogue II, 1972.

"La Contribution des universités à l'éducation permanente".

Réunion internationale d'experts organisée avec l'aide de l'Unesco. Grenoble - 15 au 19 mai 1972. Grenoble, Commission française de l'Unesco, 1972, 32 p.

UNESCO. "Recommandations du Rapport Faure - Commission internationale pour le développement de l'éducation". Pages documentaires. Ottawa, Ontario, no 11, (31ème édition), septembre 1973, p. 8.

UNESCO "Réactions canadiennes au Rapport Faure". Pages documentaires. Ottawa, Ontario, no. 12, décembre 1973, 8 p.

VERNE, Etienne. "Déscolarisation et éducation permanente", in Orientations, no. 40, octobre 1971.

WEAVER, Timothy W. Delphi, a critical review. EPRC Research Report RR-7. New York, Syracuse University Research Corporation, February 1972, 67 p.

"Les grands indicateurs de la réforme et de la formation de l'homme", in Université 1980. Bruxelles, Fondation Industrie - Université, 1970.

Conceptions pédagogiques

BOURDIEU, P. et PASSERON, J. La reproduction. (Eléments pour une théorie du système d'enseignement). Paris, Ed. de Minuit, 1970.

GABAUDE, J.M. et autres. La pédagogie contemporaine. Toulouse, Privat, 1972, 209 p.

GUIDOU, Jacques. Pédagogie institutionnelle ou institution pédagogique?

GUSDORF, Georges. Pourquoi des professeurs? Paris, Payot, 1963, 262 p.

LAPASSADE, G. Groupes, organisations et institutions. Paris, Gauthier-Villars, 1967, 314 p.

LEPAPE, Marie-Claire, Pédagogie et pédagogies. Collection Le point de la question. 1972.

LOBROT, M. La pédagogie institutionnelle. Paris, Gauthier-Villars, 1972.

LOBROT, M. Changer l'école. Paris, Ed. de l'Epi, 1970.

MOLLO, Suzanne. L'école dans la société; psychosociologie des modèles éducatifs. Paris, Dunod, 1969. (Sciences de l'Education, no 1).

OURY, F. et VASQUEZ, A. Vers une pédagogie institutionnelle. Paris, François Maspero, 1967.

KAYE, Barrington et ROGERS, Irving. Pédagogie de groupe. Paris, Dunod, 1971, 143 p.

TOSQUELLES, F. "Pédagogie et psychothérapie institutionnelle", in Revue de psychothérapie institutionnelle, no spécial II, 1966.

Les courants traditionnel et traditionnel "rénové"

GABAUDE, J. M. et autres. La pédagogie contemporaine. Toulouse, Privat, 1972, 209 p.

L'enseignement systématique

AMARIA, R.P. & Leith, G.O.M. "Individual versus co-operative learning. II:"The influence of personality", Educational research, vol. II, 1969.

BAKER, E.L. "Generalizability of rules for empirical revision", Av. Communication Review, 1970, 18(3).

BLOOM, B.S. (Ed.) Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 1: domaine cognitif, (trad. de l'anglais par M. Lavallée), Montréal, Education Nouvelle, 1969.

BLOOM, B.S., HASTINGS, J.T. & MADAUS, G.F. Handbook on formative and summative evaluation of student Learning, New York, Mc Graw-Hill, 1971.

BRIGGS, Leslie J. "Learner variables and educational media", Review of educational Research (Washington, D.C.) vol. 38 (2), 1968.

CAMPEAU, P.L. Level of anxiety and presence or absence of feedback in programmed instruction. Palo Alto, California, American Institute for Research, 1965.

CARROLL, J. "A model of school Learning", Teachers College Record, 1963, 64.

DETAMBEL, M.H. & Stolurow, L.M. "Stimulus Sequence and Concept Learning", Journal of Experimemtal Psychology 51, 1956.

EISNER, E.W., "Educational Objectives: help or hindrance?" in School Review, 1967, vol. 75, no. 3.

EISNER, E.W. "Instructional and expressive educational objectives: their formulation and use in curriculum", in AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, no. 3, Chicago, Rand McNally, 1969.

FREYBERG, P.S. "The effectiveness of note-taking", Education for teaching, no. 17, février 1965.

GAGE, N.L., "Teaching methods" in R.L. Ebel (Ed.) Encyclopedia of educational Research, 4th ed., Macmillan, 1969.

GAGNE, R.M. The conditions of learning. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1965(a).

GAGNE, R.M. "The analysis of instrutional objectives for the design of instruction", In R. Glaser (Ed.), Teaching machines and programmed learning, Washington, D.C., National Education Association of the U.S., 1965(b).

GAGNE, R.M. "Educational objectives and human performances", In: J.D. Krumboltz (Ed.), Learning and the educational process, Chicago, Rand McNally, 1965(c).

GAGNE, R.M. & PARADISE, N.E. Abilities and Learning Sets in Knowledge Acquisition. Psychological Monographs: General and Applied, Vol. 75, No. 14 (Whole no. 518). Washington, D.C.: American Psychological Association, 1961.

GILPIN, John. "Design and evaluation of instructional systems", in A.V. Communication Review, VOL. 10, no. 2, 1968.

GISCARD, P.H., LEMAÎTRE, P. & LUCET, M. "La modélisation, condition d'une simulation efficace en pédagogie", Education Permanente, no. 14, 1972.

GLASER, R. (Ed.) Teaching Machines and programmed learning, II. Washington, D.C., National Education Association of the U.S., 1965.

GLASER, R. & COOLEY, W.W. "Instrumentation for teaching and instructional management", in R.M.W. Travers (Ed.) Second Handbook of Research on Teaching, Chicago, Rand McNally, 1973.

GUILFORD, J.P. The nature of human intelligence. New York, McGraw Hill, 1967.

HANEY, John and others. "The heuristic dimension of instructional development", in AV Communication Review, Vol. 16, no. 4, 1968.

JACKSON, P.W. The way teaching is. Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development, N.E.A., 1966.

KAUFMAN, Roger A.-"A system approach to education: derivation and definition", in AV Communication Review, Vol. 16, no. 4, 1968.

KIBLER, R.J., BARKER, L.L. & MILES, D.T. Behavioral

objectives and Instruction. Boston, Ally and Bacon, 1970.

KRATHWOHL, D.R., BLOOM, B.S. & MASIA, B.B. Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 2: domaine affectif, (trad. de l'anglais par M. Lavallée), Montréal, Education Nouvelle, 1970.

KRUMBOLTZ, J.D. "The nature and importance of the required response in programmed instruction", American Educational Research Journal, Vol. 1, 1964.

LEITH, G.O.M. Conflict and interference: a Study of the facilitating effects of reviews in Learning sequences, University of Birmingham, 1967.

LEVIE,W.H. & DICKIE, K.E. "The analysis and application of media" in: R.M.W. Travers (Ed.) Second Handbook of Research on Teaching, Chicago, Rand McNally, 1973.

LEWIS, B.N. & PASK, G. "The Theory and Practice of adaptative teaching systems". In: R. Glaser (ed.), Teaching machines and programmed learning. Data and directions. Washington, D.C., National Educational Association, 1965.

MacDONALD, J.B. & CLARK, D. "Critical value questions and the analysis of objectives and curricula", in R.M. Travers (Ed.), Second Handbook of Research on Teaching, Chicago, Rand McNally, 1973.

MacKENZIE, N., ERAUT, M. & JONES, H.C. Art d'enseigner et art d'apprendre, Paris, Unesco et Association internationale des universités, 1971.

MacMILLAN, C.J.B. and others. "Can and should means - ends reasoning be used in teaching", in Studies in Philosophy and Education, Fall, 1967.

MAGER, R.F. Commentdéfinir des objectifs pédagogiques, (trad. de l'anglais par G. Décote), Paris, Gauthier-Villars, 1971.

McKEACHIE, W.J. "Teaching at college level" in N.L. Gage (Ed.), Handbook of research in Teaching, Chicago, Ill. 1963.

MELTON, Arthur W. "The Science of learning and the Technology of Education", in Harvard Educational Review.

MERRILL, M.D. "Correction and review on successive parts in learning in a hierarchical task", Journal of educational psychology, 1965, 56.

MERRILL, M.D. "Necessary psychological conditions for defining instructional outcomes", In: MD. Merrill (Ed.), Instructional Design: Readings, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1971.

MERRILL, M.D. "Content and Instructional Analysis for cognitive transfer tasks", Audio Visual Communication Review, 21, no. 1, 1973.

MILLER, Robert B. Task Description and Analysis. Psychological Principles in System Development. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1962.

MITCHELL, D.P. The sacramental nature of behavioral objectives, Paper presented to the International Conference on Educational Technology at Bath, England, March, 1972.

OCDE. La technologie de l'enseignement. Conception et mise en oeuvre de systèmes d'apprentissage, 1971.

OKEY, J.R. "Developing and validating learning hierarchies", AV Communication Review, vol. 21, no. 1, 1973.

POPHAM, W.J. The teacher empiricist. Los Angeles, Regent Press, 1964. Aegeus Press.

POPHAM, W.J. "Objectives and Instruction"in AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, no. 3, Chicago, Rand McNally, 1969.

POPHAM, W.J. & BAKER, E.L. Systematic Instruction, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1970.

PRENTICE, Marjorie, "Systematic instruction", in Educational Leadership, May, 1973.

SAETTLER, P. "Design and selection factors", Review of Educational Research, vol. 38, no. 2, avril 1968.

SAWIN, E.I. Evaluation and the work of the Teacher, Belmont, Cal., Wadsworth, 1969.

SCRIVEN, M. "The methodology of evaluation", In R. Stake (Ed.), Perspectives of curriculum evaluation, Chicago, Ill., Rand McNally, 1967.

SIEGEL, L. & SIEGEL, L.C. "A multivariate paradigm for educational Research", Psychological Bulletin, 68, 1967.

SILBERMAN, H. COULSON, J. MELARAGNO, R. & NEWMARK, G. Use of exploratory research and individual tutoring techniques for the development of programming methods and theory. Final report. National Defense Education Act Project 7-14-0000 181. Santa Monica, Calif. Systems Development Corporation, 1964.

SULLIVAN, H.J. "Objective evaluation, and improved learning achievement", in AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, no. 3, Chicago, Rand McNally, 1969.

TYLER, R.W. Basic principles of curriculum and instruction, Chicaco, University of Chicago Press, 1950.

WALLEN, N.E., & TRAVERS, R.M.W. "Analysis and investigation of teaching methods", in Gage, N.L. (Ed.) Handbook of Research on Teaching, Rand McNally, 1963.

WEBER, Max. L'Ethique protestante et l'esprit du capitalisme. (trad. de l'allemand par J. Chavy), Plon, Paris, 1964.

WEBER, Max. Economie et société. (Trad. de l'allemand par J. Freund et al.), Plon, Paris, 1971.

L'éducation centrée sur la personne - l'éducation centrée sur le groupe

A.R.I.P. Pédagogie et psychologie des groupes. Paris, Epi, 1972, 350 p.

ABRAHAM, Ada, Le monde intérieur des enseignants. Paris, Epi, 1972, 190 p.

ARDOINO, J. Propos actuels sur l'éducation. (Contribution à l'éducation des adultes) 3ième éd. Paris, Gauthier-Villars, 1967, 350 p.

AUBRY et SAINT-ARNAUD Dynamique des groupes. Montréal, Centre pédagogique des Jésuites canadiens, 1963, 111 p.

BADIN, Pierre. Problèmes de la vie en groupe. Paris, Presses universitaires de France, 1965.

BANY, M.H. et JOHNSON, L.V. Dynamique des groupes et éducation. Paris, Dunod, 1969.

BALES, Robert F. Interaction process analysis; a method for the study of small group. Cambridge, Mass., Addison & Wesley Press, 1950, 203 p.

BASTIN, Georges, Les techniques sociométriques. 2ième éd. Paris, P.U.F., 1966, 192 p.

BAUD, Francis. Les relations humaines. Paris, Presses universitaires de France, 1955.

BERGER, Gaston. L'homme moderne et son éducation. 2ième éd., P.U.F., 1967, 368 p.

BION, W.R. Recherches sur les petits groupes. Paris, Presses universitaires de France, 1965, 198 p.

BLOCK, Marc-André. Pédagogie des classes nouvelles. Paris, P.U.F., 1963, 138 p.

BLOCK, Marc-André. Philosophie de l'éducation nouvelle. 2e éd. Paris, P.U.F., 1968, 63 p.

BOURRICAUD, François, Esquisse d'une théorie de l'autorité. Paris, Plon, 1961, 422 p.

BROWNE, Clarence George, COHN, T.S. Chefs et meneurs; psychologie sociale de l'autorité et de la direction. Paris, P.U.F., 1963, 357 p.

CAPELLE, Jean. L'école de demain reste à faire. Paris, P.U.F., 1966, 266 p.

CLAPAREDE, Edouard. L'éducation fonctionnelle. 5ième éd. Paris, Delachaux et Niestlé, 1958, 211 p.

CLAPAREDE, Edouard. L'école sur mesure. Nouvelle édition augmentée de deux études sur l'éducation et la science et d'une introduction de Louis Meylan sur l'éducation fonctionnelle. Suisse, Delachaux et Niestlé, 1953. 143 p.

CONQUET, André. Comment participer à une réunion. Paris, Ed. du Centurion, 1963, 63 p.

CONQUET, André. Comment travailler en groupe. Paris, Ed. du Centurion, 1966.

CONQUET, André. Savoir écouter, secret d'efficacité. Paris, Ed. du Centurion, 1965, 63 p.

CONQUET, André. Comment diriger une réunion. Paris, Ed. du Centurion, 1963, 64 p.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION. Rapport annuel 1969/70. Québec 1971, 239 p.

COUSINET, Roger. L'éducation nouvelle. Suisse, Delachaux & Niestlé, 1950, 164 p.

COUSINET, Roger. Une méthode de travail libre par groupe. 2ième éd. Paris, Editions du Cerf, 1949, 144 p.

COUSINET, Roger, Pédagogie de l'apprentissage, Paris, P.U.F., 1959, 135 p.

COUSINET, Roger et CHATELAIN, François. Initiation à l'éducation nouvelle. Montréal, Education nouvelle, 1966, 140 p.

DELEDALLE, Gérard, La pédagogie de John Dewey. Paris, Editions Scarabée, 1965, 125 p.

DELONCLE, Jehanne. Orientations actuelles de la psycho-pédagogie. Toulouse, Privat, 1972, 150 p. (Regard).

DEWEY, John, Expérience et éducation, Paris, Armand Colin, 1968.

DIRECTION GENERALE DE L'EDUCATION PERMANENTE. L'Opération Départ.

DOTTRENS, Robert et autres. Eduquer et instruire.Paris, Nathan, Unesco, 1966, 367 p.

DOTTRENS, Robert et autres. L'enseignement individualisé. 4ième éd. Paris, Delachaux & Niestlé, 1963, 228 p.

DOTTRENS, Robert et autres. Instituteurs hier, éducateurs demain! L'évolution de l'école primaire. Bruxelles, Dessart, 1966, 248 p.

DOTTRENS, Robert et autres. Le progrès à l'école: sélection des élèves ou changement des méthodes? Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1936, 187 p. (Collection d'actualités pédagogiques).

DURKEIM, E. Education et sociologie. Paris, Presses Universitaires de France, 1966.

ELIADE, Bernard. L'école ouverte. Paris, Editions du Seuil, 1970, 250 p.

FERRY, Gilles. La pratique du travail en groupe. Paris, Dunod, 1970.

FLANDERS, Ned A. Teacher influence, pupil attitudes and achievement. Coop. Research, Washington, D.C. Dept. of Health, Education and Welfare, Office of Education, 1965.

FREINET, Célestin. Les techniques Freinet de l'école moderne. Paris, 142 p.1964,

FREINET, Célestin. Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1966, 172 p.

FREIRE, Paulo. Action culturelle et conscientisation.

GESLIN, Lucien. La classe active; introduction à pédagogie de l'enseignement actif. Montréal, Centre Educatif et Culturel, s.d., 241 p.

GOURGAND, P. Les techniques de travail en groupe. Paris Privat, 1966.

GRANDPIERRE, André. Une éducation pour notre temps. Paris, Berger-Levrault, 1963, 278 p.

GUSDORF, Georges. Pourquoi des professeurs? Paris, Payot, 1963, 262 p.

HAMAIDE, Amélie. La méthode Decroly. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1956, 242 p.

HAMELINE, Daniel et DARDELIN, Marie-Joelle. La liberté d'apprendre. Paris, Ouvrières, 1967, 341 p.

HOLT, John. The under-achieving school.

KAYE, Barrington et ROGERS, Irving. Pédagogie de groupe. Paris, Dunod, 1971, 143 p.

KESSLER, Albert. La fonction éducative de l'école. Ecole traditionnelle, école nouvelle. Fribourg, Editions Universitaires Fribourg, 1964, 496 p.

KINGET, G.M. ROGERS, Carl R. Psychothérapie et relations

humaines. Vol. I et II. Louvain, Publications Universitaires, 1966, 150 p.

LAPASSADE, G. Groupes, Organisations et Institutions. Paris, Gauthier - Villars, 1967, 314 p.

LEWIN, K. Psychologie dynamique; les relations humaines. 3ième édition, Paris, P.U.F., 1967, 296 p.

LEWIN, Kurt. Psychologie dynamique. Traduction. Paris Presses Universitaires de France, 1959.

LUSTENBERGER, Werner. Le travail scolaire par groupe; histoire, pratique, théorie. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1953, 188 p.

MAILHOT, Bernard. L'acceptation inconditionnelle d'autrui. Montréal, Centre de recherches en relations humaines, 1968, 99 p.

MAISONNEUVE, Jean. Psychologie sociale. Paris, Presses Universitaires de France, 1951, (Collection Que Sais-je? no 458).

MEDICI, Angela. L'école et l'enfant. Paris, P.U.F., 1955, 148 p.

MEDICI, Angela. L'éducation nouvelle. 8ième éd. Paris, P.U.F., 1966, 125 p. (Que sais-je? no 14).

MIALARET, Gaston. Education nouvelle et monde moderne. Paris, P.U.F., 1966, 169 p.

MONTESSORI, Maria. De l'enfant à l'adolescent. Bruges, Desclée de Brouwer, s.d., 167 p.

MONTESSORI, Maria. La pédagogie scientifique; la découverte de l'enfant. Paris, Desclée de Brouwer, 1952, 290 p.

MORENO, J.L. Les fondements de la sociométrie. Paris, Presses Universitaires de France, 1954, XXXI 400 p.

MORY, F. L'enseignement individuel et le travail en équipes. Paris, Bourrelier, 1946.

OLMSTED, M. Sociologie des petits groupes. Paris, Spes, 1970.

PAGES, Max. La vie affective des groupes. Paris, Dunod, 1970, 508 p.

PAGES, Max. L'orientation non-directive. Paris, Dunod, 1965, 168 p.

PALMADE, G. Les méthodes en pédagogie. Paris, P.U.F., 1953, 116 p. (Que sais-je?, no. 522).

PERETTI, André de. Liberté et relations humaines. Paris, Epi, 1967, 300 p.

PIAGET, Jean. Psychologie et pédagogie. Paris, Denoel, 1969, 264 p.

PUENTE, Miguel de la. Carl Rogers: de la psychothérapie à l'enseignement. Paris, Epi, 1970.

ROGERS, Carl R. Le développement de la personne. Paris, Dunod, 1970.

ROGERS, Carl. Auto-biographie. Paris, Epi, 1971, 96 p.

ROGERS, Carl. Freedom to learn. Colombus, Ohio, Charles E. Marrill Publishing Co., 1969, 358 p.

ROGERS, Carl. De la psychothérapie à l'enseignement. Paris, Epi, 1970, 373 p.

SUCHODOLOSKI, Bodgan. La pédagogie et les grands courants philosophiques; pédagogie de l'essence et pédagogie de l'expérience. Paris, Scarabée, 1960, 126 p.

TELLIER, Yvan et TESSIER, Roger. Leadership, autorité et animation de groupe. S.l., Ed. de l'inst. de formation par le groupe, 1968, 77 p.

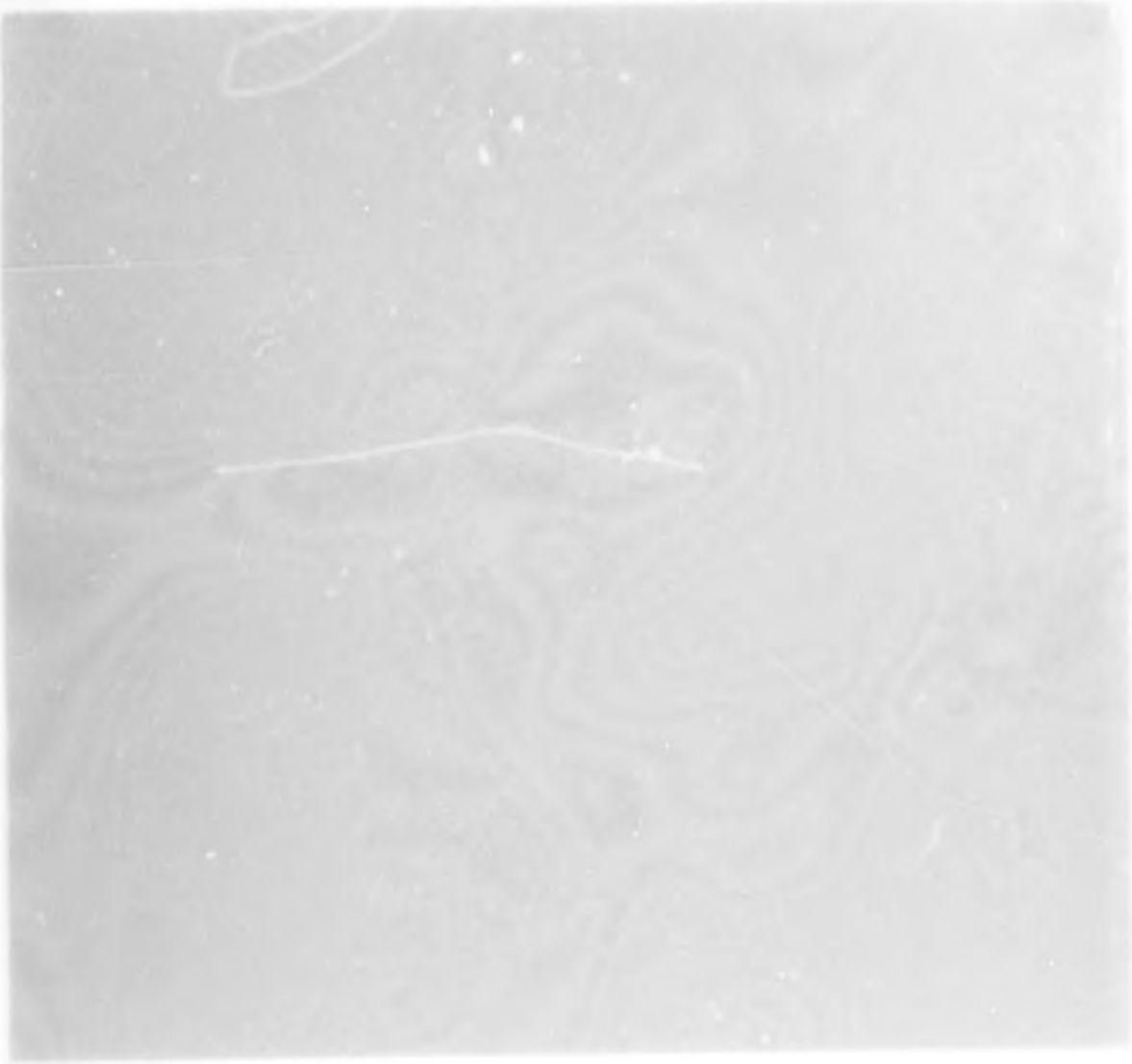
UNESCO. "Recommandations du rapport Faure-Commission Internationale pour le développement de l'éducation". Ottawa, no 11, septembre 1973, 10 p.

VASQUEZ, Alida et OURY, Fernand. De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle. Paris, François Maspero, 1971, 768 p.

VILLARS, G., TORAILLE, R. et EHRHARD, J. Psychopédagogie pratique. Paris, Librairie Ista, 1955.

La dactylographie du présent document a été réalisée par madame Irène Hébert.

La présentation définitive du document a été réalisée, en collaboration, par le collaborateur de la recherche et monsieur Marcel Cloutier.



Réalisé par le Service général des communications
du ministère de l'Éducation 7677-273

Code 50-2010